

INTRODUCCIÓN

Paulo Freire (1921-1997) puede ser considerado como uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, admirado y querido por las naciones

VII. DOCENCIA Y COMPROMISO SOCIO-POLÍTICO: EL LEGADO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE (1921-1997).

cuyas ideas y enseñanzas surgieron en contextos de pobreza, pero que hoy son pedidas y buscadas por los países desarrollados. Sus enseñanzas tienen y siguen teniendo validez continuamente en cualquier contexto educativo que se sienta de algún modo intervenido pedagógicamente desde la base de una ética humanista, emancipadora, que tiene el diálogo, la comunicación con los otros, como rasgo distintivo.

La propuesta de Paulo Freire ya apunta a un terreno que posee características atractivas para cualquier educador: *pedagogía de la posibilidad*, o *pedagogía de la esperanza*, como él gustaba de llamarla. Una pedagogía que trata de la posibilidad de cambio de la educación en que a principios de los setenta subrayó la idea de la escuela como agente de reproducción social, económica, cultural, al servicio de la clase dirigente, pero que posee la fuerza suficiente para transformar y abrir alternativas dentro del panorama educativo en la lucha por un mundo más justo, más libre. Es el gran mensaje de la utopía, la dialéctica entre la denuncia y el anuncio, palabra clave en el pensamiento de Freire.

La denuncia freireana se dirige a una sociedad deshumanizada, de la que la educación es prisionera. El mal es la que se enfrenta el poder de las pedagogías hegemónicas en la época del autor que no se puede transformar con la sola intención de la misma de permanecer, que acepta la perpetua desigualdad de la cuestión de las ideologías y de las clases sociales, que asume el fatalismo para los países más débiles de la globalización económica¹. Y ante ese espectáculo indignante, que no puede dejarse entera de brazos, si no se lucha, el desafío de

¹ Freire, P. *Pedagogía de la esperanza*. Ediciones del Trópic, 1997. Pág. 10.

² Freire, P. *Pedagogía de la esperanza*. Ediciones del Trópic, 1997. Pág. 10.

Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Comisión Europea, Consejo de Europa para la Cooperación Cultural.

Quinto programa de acción comunitaria TVE.

Unión Europea, 2004. La actividad de la ONCE en la radio.

BIBLIOGRAFÍA

ALFARO, J. (1997). *El legado pedagógico de Paulo Freire*. (1971-1997).

Barcelon, Ariel. Foucault, Michel (1967) *Historia de la locura en la época clásica*, Mexico, F.C.E., Tomo I y II.

Franklin, Daisy M. (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría y práctica de la atención especial*, Barcelona, Papyrus, Corredor.

Palacki, Irene y Ruiz, Cándido (1995). *Poquerrismo y Educación. Siglos XIII y XIX. Apuntes para una historia de la Educación Social en España*, Valencia, Universitat de Valencia. (Estos autores tienen otros trabajos relacionados con el tema en diferentes épocas de la historia).

Scheerenberger, Ph. D. (1984). *Historia del Retraso Mental*, San Sebastián, SISIS.

Tiana, Alejandro y Sanz, Florentino (2003). *Genesis y situación de la Educación Social en Europa*, Madrid, UNED.

INTRODUCCIÓN

Paulo Freire (1921-1997) puede ser considerado como uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, “admirado y querido por las personas progresistas, y respetado incluso por quienes mantienen concepciones ideológicas más conservadoras”, tal como indica Jurjo Torres en el prólogo de la última obra del brasileño, *Pedagogía de la indignación*¹. Una de esas personas cuyos planteamientos educativos no nos dejan indiferentes, sino que nos impelen a posicionarnos, sea a favor, sea en contra. Sus numerosos libros y artículos aparecen citados continuamente en cualquier ensayo educativo que se ocupe de cómo intervenir pedagógicamente desde la base de una ética humanista, emancipadora, que toma el diálogo, la comunicación con los otros, como rasgo distintivo.

La propuesta de Paulo Freire va unida a un término que posee irresistible atractivo para cualquier educador, *pedagogía de la posibilidad*, o *pedagogía de la esperanza*, como él gustaba de llamarla. Una pedagogía que bebe de la sociología crítica de la educación que a principios de los setenta subrayó la idea de la escuela como agente de reproducción social, económica, cultural, al servicio de la clase dirigente, pero que posee la fuerza suficiente para sobrepasarla y abrir alternativas dentro del panorama educativo en la lucha por un mundo más justo, más libre. Es el gran mensaje de la *utopía*, la dialéctica entre la denuncia y el anuncio, palabra clave en el pensamiento de Freire.

La *denuncia* freireana se dirige a una sociedad deshumanizada, en la que la democracia es puramente formal, en la que se fortifica el papel de los poderosos; fundada en la ética del mercado que, dejándose llevar sólo por el lucro, imposibilita la misma democracia; que acepta la perversa ideología de la muerte de las ideologías y de las clases sociales; que asume el fatalismo para los países más débiles de la globalización económica². Y ante ese espectáculo indignante, que no puede dejarnos cruzados de brazos, el *anuncio*, el sueño de

¹ Torres, J.: Prólogo a la edición española de Freire, P. : *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2001, p. 12.

² Freire, P.: *Pedagogía de la Indignación*, op.cit.,pp.58-59

un proyecto por el que hay que luchar, en el que el poder político garantice las libertades, los derechos y los deberes, la justicia³. Freire confía en la capacidad transformadora del ser humano, en su competencia práxica⁴, defendiendo de esta forma una concepción de la historia como posibilidad que concede al sujeto la facultad de decidir el mañana.

Unida a esta capacidad de elección entre diversas alternativas que caracteriza a los hombres y mujeres, a ese poder para construir la historia, Freire señala el compromiso ético-político por un mundo más justo que hemos de abrazar todos los seres humanos⁵. Y habla de la necesidad de este fuerte compromiso por parte del educador, dándose cuenta de la enorme responsabilidad de su tarea. Un compromiso que, para María Nieves Gómez García, es la principal aportación del brasileño al concepto de educación, tal como indica en su libro *Los conceptos educativos en la obra de Paulo Freire*⁶. Nunca pensó que *la educación* fuera el único motor para cambiar la sociedad, pero siempre creyó que *sin ella, la utopía democrática nunca se realizaría*. Freire

³ "En los últimos años de su vida, Paulo Freire es consciente de la amenaza que supone el avance de las políticas económicas neoliberales en las dictaduras latinoamericanas y en las democracias formales; de cómo tratan de generar una gran impotencia en la gente en cuanto a sus posibilidades de imaginar y luchar por otras alternativas. Las nuevas sociedades de consumo promovidas desde las opciones neoliberales, sin recurrir a medidas de fuerza o de coacción, sino, en gran medida, sobre la base de distorsionar las finalidades de la educación de la ciudadanía y apoyándose en un férreo control de los medios de comunicación de masas, están llevando a ciudadanos y ciudadanas a hacer dejación de sus derechos cívicos. Como resultado de ello, una gran parte de las personas quedan únicamente reducidas a consumidoras- quienes poseen recursos económicos para ello-, mientras otro importante colectivo de seres humanos se ve excluido de la sociedad, en la medida en que no dispone de unos mínimos recursos económicos para participar en el banquete consumista." Torres Santomé, J.: Prólogo de Freire, P.: *Pedagogía de la Indignación*, op.cit., pp. 15-16

⁴ De hecho, en el prólogo a la *Pedagogía del oprimido*, el pedagogo brasileño escribe: "A través de estas páginas quisiera dejar claro lo siguiente: mi creencia en las personas, mi fe en los hombres y en las mujeres y en la creación de un mundo en que sea más fácil amar" Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 9ª ed., 1984

⁵ "La pedagogía de Paulo Freire es una llamada a la necesidad de la utopía, a la tarea de construir 'propuestas de posibilidad', a no conformarse pensando que la realidad fue y es siempre así; algo que propugnan los discursos más conservadores o los del pensamiento único", Torres, J.: Prólogo a la edición española de Freire, P.: *Pedagogía de la Indignación*, op.cit., p. 13.

⁶ "A nuestro parecer, Freire lo que hace es subrayar el papel *determinante* de la educación en el proceso revolucionario de una sociedad. Para Freire, la educación, al ser reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, es sobre todo y principalmente un *compromiso político*, que el educando, concientizado respecto a una sociedad de opresores y oprimidos, adquirirá, lo que le hará participar como hombre liberado a nivel de la conciencia en lucha por la superación de esa antinomia opresor-oprimido, logrando así la verdadera liberación. Y ahí está, sin duda, el carácter innovador de la pedagogía de Paulo Freire. El educador tiene que ser un hombre político, comprometido con la política, consciente de los problemas que en cada momento su mundo tiene plantados." Gómez García, Mª N.: *Los conceptos educativos en la obra de Paulo Freire*, Anaya, Madrid, 1982, p. 67

se rebela ante la terrible falacia de la neutralidad de la educación, ante la falta de conciencia de que todo acto educativo es un acto político, cargado de ideología, de valores. Conmina a los educadores a que se pregunten qué proyecto social se esconde debajo de sus prácticas educativas cotidianas porque lo que está claro es que siempre existe uno: para qué educan, a favor de qué, en contra de quién, en defensa de qué intereses, en oposición a qué ideologías. Toda práctica educativa implica por parte del docente una posición teórica y ésta, a su vez, supone, una interpretación del ser humano y del mundo.

Ana M^a Araujo, su segunda mujer, comenta que para comprender a Freire, hay que conocer su contexto, pues sus promesas están estrechamente vinculadas a él⁷. En efecto, los procesos de cambio sociopolítico de Brasil y Chile en la década de los setenta marcan de forma indeleble no sólo la vocación educativa de Paulo Freire, sino el desarrollo de su pensamiento pedagógico, construido más con materiales filosóficos y sociológicos que con los provenientes de la psicología evolutiva y de la teoría del conocimiento⁸. Sin embargo, pienso, tal como lo demuestra su fama internacional, que sus principios e ideas educativas traspasan el ámbito de lo local y poseen dimensión universal. Y además, no hay que olvidar que él fue siempre enemigo de recetas en el campo educacional y amante de suscitar la reflexión, y nunca pensó en una transcripción literal de sus experiencias educativas en contextos diferentes a aquellos en los que se originaron.

Intentaré exponer las líneas esenciales de esa *pedagogía de la posibilidad* freireana, ese nivel superior de la pedagogía crítica, que impele al educador a un compromiso político, un docente que habrá de poseer unas cualidades que le capaciten para el logro de los ciudadanos democráticos por los que apuesta la ética humanista del brasileño. Para ello, seguiré un esquema donde se parte del marco teórico filosófico que anima su propuesta educativa: su antropología, teoría del conocimiento y ética. Continuaré aterrizando en su concepto de educación, de enseñanza-aprendizaje y éste nos conducirá a la figura de ese

⁷ Este comentario es fruto de una charla informal que mantuve con Ana M^a Araujo en el marco del IV Seminario Ibérico de Educación de Adultos y desarrollo comunitario, celebrado en Sevilla en abril de 2003.

⁸ Fernández Fernández, J.A.: "Paulo Freire y la educación liberadora", en Trilla, J.(coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Grao, Barcelona, 2001, p. 314. De hecho, escribe M^a Nieves Gómez García: "Filósofo por su pensamiento, político-en el noble sentido- por su compromiso, su figura es, sobre todo, reconocida y caracterizada por su entrega a, quizás, la más hermosa de las ocupaciones humanas, la de educador". Gómez García, M^a N.: *Los conceptos educativos en la obra de Paulo Freire*, op.cit.,p.5. Gómez García destaca entre las influencias que recibe el brasileño, las lecturas de filósofos personalistas (Mounier, Marcel, Maritain), Jaspers, Marcuse, Max y Fromm. A ello, hay que unir su profunda convicción cristiana.

educador comprometido socialmente, que entiende que todo acto educativo es un acto político y que apuesta, con su praxis, por un mundo mejor.

Por último, formulamos una breve conclusión que ojalá sirva para inducir a los educadores para que re-piensen, revisen, sus prácticas educativas actuales.

BASE ANTROPOLÓGICA Y EPISTEMOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA FREIREANA

Toda teoría de la educación parte de una antropología, de una teoría del conocimiento, de una ética que le da sentido. Entender a Freire supone comprender la filosofía que da significado a sus propuestas educativas. En la base de las mismas, se halla la idea de *apertura*, de *inacabamiento* del ser humano. Éste no es un ser concluido, terminado, tiene que ir construyendo su existencia. A diferencia del resto de los animales, posee *conciencia de su incompletitud*, es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo. Es el *homo sapiens sapiens*, el hombre que sabe que sabe. Su conciencia es siempre intencional, es *conciencia de*, conciencia cargada de contenido, una conciencia volcada hacia el mundo, en relación dialéctica con él⁹. No existe conciencia sin mundo, ni mundo sin conciencia, es decir, sin la presencia de los seres humanos. Mientras que para los animales, la realidad externa que los rodea constituye un mero soporte atemporal, es decir, el *aquí* no es sino un "hábitat" con el que contacta, viven sumergidos en la vida, sin posibilidad de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad, para los hombres y mujeres la realidad circundante se convierte en mundo¹⁰. Esto se reali-

⁹ La concepción humanista de la conciencia coincide con la de los fenomenólogos: "En lugar de una conciencia "cosa", la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigida a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad -*intentio, intendere*-; de ahí que toda conciencia es siempre conciencia *de*. Aun cuando la conciencia realiza la vuelta sobre sí misma, "algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad" (Jaspers) sigue siendo conciencia *de*. En este caso, conciencia de conciencia; conciencia de sí misma." Fiori, J.L.: "Dialéctica y Libertad", en Freire, P., Fiori, H. Y Fiori J.L.: *Educación liberadora*, Biblioteca "Promoción del pueblo" n° 17, Ed. Zero zyx, Madrid, 4ª ed, noviembre, 1978 (1ª ed. noviembre 1973), p. 51.

¹⁰ "El animal sólo tiene contactos, sólo se adapta al ambiente. El ser humano tiene relaciones, se integra en el contexto. Los contactos propios de la esfera animal implican, contrariamente a las relaciones, respuestas singulares, reflejas y no reflexivas, culturalmente inconsecuentes. De ello resulta el acomodamiento, no la integración. El hombre, en cambio, es un ser integrado. Su lucha viene siendo, a través del tiempo, la de superar los factores que lo hacen acomodado o ajustado", Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 7ª ed. 1986, p. 32.

za gracias a la capacidad de los seres humanos de actuar sobre ella a partir de unos propósitos, de unos fines determinados, impregnándola de este modo de "humanidad", transformándola mediante su praxis, a través de su trabajo. *Modificar el mundo es humanizarlo*, aunque esto no suponga la humanización de los hombres y mujeres. Puede sencillamente implicar la impregnación del mundo con la presencia creativa del ser humano, pero dicha impregnación puede conducir tanto a la humanización como a la deshumanización, al engrandecimiento del sujeto como ser ético o a su degradación. Ahora bien, ambas alternativas revelan al ser humano su naturaleza problemática, le impulsan a que ejerza su libertad. Hombres y mujeres construyen la historia que, a su vez, los constituye¹¹. El *aquí* ya no es sólo un espacio físico como para el resto de los animales, es también un espacio histórico.

Freire distingue entre vivir y existir. Únicamente los seres humanos existen, el resto de los animales sólo viven, idea que hace hincapié en la responsabilidad creadora que tenemos en la construcción de nuestro ser en el mundo, de nuestra personalidad y del contexto en el que vivimos: "Existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear, de comunicarse." —dirá el pedagogo brasileño¹². La existencia es un plus que el ser humano añade a la vida que le es dada, territorio existencial constituido por el trabajo, la historia, la cultura, los valores, territorio en el cual se experimenta la dialéctica entre los condicionamientos y la libertad. Sabiendo que existen condiciones materiales, económicas, sociales, políticas, culturales e ideológicas que pueden actuar de obstáculos para desempeñar la tarea de transformar el mundo, el sujeto tiene que asumir que dichas barreras no han de ser eternas. Contamos con un mundo de opción, de decisión donde el hombre ha de asumir su responsabilidad ética, histórica, política y social¹³.

¹¹ "Como dijo Marx, la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia. La historia nos constituye mientras la construimos.(..). Necesitamos ser sujetos de la historia, aun cuando no podamos dejar de ser totalmente objetos de la historia. Y para ser sujetos, necesitamos sin duda dirigirnos críticamente a la historia. Como participantes activos y sujetos reales, sólo podemos construir historia cuando somos permanentemente críticos con nuestras propias vidas." Freire, P.: "Revisión de la pedagogía crítica. Entrevista a Paulo Freire por Donald Macedo", *La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación*, Paidós-MEC, Barcelona, 1990. p. 195

¹² Freire, P.: "Acción cultural y concienciación", *La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación*, op.cit., pp. 86-89.

¹³ Freire, P.: *Pedagogía da autonomia. Saberes Necessarios á Prática Educativa*, Paz e Terra, 13 ed., 1999, p. 60. Precisamente, Freire destaca como gran lacra del mundo actual la renuncia del hombre a su capacidad de decidir: "Una de las grandes —si no la mayor— tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está

La situación de estar *con* el mundo, junto con otras personas, propia del ser humano, es posible gracias a la capacidad de éste de distanciarse objetivamente del mismo. Sin esta objetivación, a través de la cual también se objetivaba a sí mismo, el sujeto estaría limitado a ser *en* el mundo –propia del resto de los animales– careciendo tanto de autoconocimiento como de conocimiento acerca del mundo. Si no fueran capaces de este distanciamiento epistemológico que exige la objetivación, los individuos humanos no podrían superar su adherencia al mundo, no podrían admirarlo como objeto, serían incapaces de captar los condicionamientos económicos, políticos, sociales, culturales, que sufren, y por consiguiente, no podrían superarlos. Esta toma de conciencia de las razones profundas que explican ciertos hechos es lo que Freire llama *concientización*, palabra clave en su pensamiento, en su pedagogía emancipadora¹⁴. Y ello es así porque *sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de liberarse*, de superar las trabas que le impiden “ser más”, su humanización¹⁵. Toda la pedagogía de Freire va dirigida a esa emancipación del hombre tan fuertemente amenazada por los intereses de unos pocos, los poderosos, los opresores, en definitiva, aquellos que trabajan por conseguir que el resto de individuos permanezcan en un estadio de nula o mínima conciencia crítica sobre el mundo, tratándolos como objetos, como instrumentos para satisfacer sus intereses. *El objetivo freireano es*

siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida”. Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*, op. cit. p. 33

¹⁴ Sin embargo, Freire no es el creador del término “concientización”, como él mismo aclara: “Se cree, generalmente, que soy yo el autor de este extraño vocablo, *concientización*, debido a que es el concepto central de mis ideas sobre la educación. En realidad, fue creado por un equipo de profesores del *Instituto Superior de Estudios del Brasil* hacia los años 64. Se puede citar entre ellos al profesor Alvarez Pinto y al profesor Guerreiro. Al oír por primera vez la palabra *concientización*, me di cuenta inmediatamente de la profundidad de su significado porque estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad. Desde entonces esta palabra entró a formar parte de mi vocabulario. Pero fue Helder Cámara quien se encargó de difundirla y de traducirla al inglés y al francés.” INODEP: *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Textos seleccionados por el Instituto Ecueménico al servicio del Desarrollo de los Pueblos, Fondo de Cultura Popular núms. 16-17, 5ª edición, Marsiega, Madrid, 1980, p. 35

¹⁵ Henry A. Giroux señala al respecto que “lo que subyace al lenguaje de la crítica de Freire es la comprensión de que la historia jamás queda excluida, y de que así como las acciones de las personas se ven limitadas por las restricciones específicas en que se encuentren, son también las personas quienes generan dichas restricciones, igual que las posibilidades que pueden abrirse al desafiarlas”. Giroux, H.: Introducción a Freire, P.: *La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación*, op. cit. p. 14.

dotar a los sujetos de una conciencia crítica que redunde en una praxis transformadora de una realidad social injusta¹⁶.

De la antropología hemos desembocado en la teoría del conocimiento de Paulo Freire, en la que se hace hincapié en la necesidad de "tomar distancia" como estrategia de aproximación epistemológica cara al conocimiento de un objeto, valga la paradoja. Y es así como aparecen dos tipos de saberes: la *docsa*, el saber de sentido común, la forma cotidiana de acercamiento al mundo, el conocimiento espontáneo, en el que no se revelan las auténticas razones o causas de los fenómenos, el propio de lo que Freire llamará la "conciencia ingenua", y el saber "científico", aquel vinculado a una "conciencia crítica", saber que aprehende las verdaderas razones, el *logos* de la realidad, y que obtiene su garantía en la rigurosidad del método¹⁷. La educación progresista se

¹⁶ Precisamente, uno de los cambios más significativos en el pensamiento de Freire reside en el poder otorgado a la concienciación. Con el transcurrir de los años, se da cuenta de que ésta es condición necesaria para la transformación social, pero no suficiente. Él mismo, que continuamente va revisando su pensamiento, se da cuenta de esta falacia inicial, como comenta en algunas de las entrevistas que se le realizaron: "De hecho uno de los aspectos más débiles de mi trabajo, sobre el cual he elaborado una autocrítica, es el proceso de concienciación. En la medida en que en mis primeros trabajos teóricos no hice prácticamente ninguna referencia al carácter político de la educación y desatendí el problema de las clases sociales y su lucha, dejé las puertas abiertas a todo tipo de interpretaciones y prácticas reaccionarias, que llevaron a muchas distorsiones de lo que debe verdaderamente ser la concienciación. (...) Los seres humanos no trascienden la situación concreta, la condición en que se encuentran, únicamente por medio de su conciencia o de sus intenciones, no importa lo buenas que éstas sean. Las posibilidades que yo tenía de trascender los estrechos límites de una celda de dos por uno en la que fui encerrado tras el golpe de Estado de abril de 1964, no eran suficientes para modificar mi condición de prisionero." Freire, P.: *La naturaleza política de la educación*, op. cit. pp. 154 y 156. Estas palabras son fragmentos de una entrevista llevada a cabo en Ginebra en 1973 por el Instituto de Acción Cultural. También en *La naturaleza política de la educación*, en el cap. 13, "Llamada a la concienciación y a la desescolarización", (op. cit. p. 167) Freire insiste en este apartado: Creo que debería establecer algunas consideraciones adicionales. Una de ellas implicaría una autocrítica, basada en mi *La educación como práctica de la libertad* por creer que en el proceso de concienciación el momento de revelación de una realidad social actúa como una especie de motivación psicológica para su transformación. Obviamente, mi error no fue admitir la importancia fundamental de conocimiento del mundo real en el proceso de su transformación. Mi error fue no considerar las polaridades -conocimiento de la realidad y transformación de la realidad- en su dialéctica. Fue como si el descubrimiento de la realidad garantizara que comenzara a transformarse. En la *Pedagogía del oprimido* y en *Cultural Action for Freedom* he dicho, como de pasada, que aquella no es mi postura respecto del problema de la concienciación. (...) En función de mi experiencia actual, (...) estoy percibiendo también esta clase de error en algunas de mis actividades tempranas, y en ciertos pedagogos que no ven la dimensión y las implicaciones políticas de su práctica pedagógica. Hablan de una concienciación que es estrictamente pedagógica, distinta de la de los políticos".

¹⁷ "En cuanto seres conscientes que somos, tenemos una forma de acercarnos al mundo; yo la llamaría una forma cotidiana de acercamiento al mundo. De ahí la posibilidad de hablar de una cierta alienación de lo cotidiano; en la forma cotidiana de acercarme al mundo, que es una forma

planteará el paso de una conciencia a otra por lo que prestará especial atención a la metodología empleada por el docente, que coincide con el método que utiliza la conciencia crítica en su aprehensión de la realidad. Sirva como referencia las características que a uno y a otro tipo de conciencia adjudica el propio Freire¹⁸

a) *Conciencia ingenua*

1. Revela una cierta simplicidad tendente a un simplismo en la interpretación de los problemas, es decir, encara un desafío con tendencia simplista o con simplicidad. No profundiza en la causalidad del hecho mismo. Sus conclusiones son apresuradas, superficiales.

2. Hay también una tendencia a considerar que todo tiempo pasado fue mejor. Por ejemplo, los padres que lamentan la conducta de sus hijos en relación a los que ellos hacían cuando jóvenes.

3. Tiende a aceptar formas gregarias o masificadoras de comportamiento. Esta tendencia puede llevar a una conciencia fanática.

4. Sub-estima al hombre sencillo.

5. Es impermeable a la investigación. Se satisface con las experiencias. Toda concepción científica es para ella un juego de palabras. Sus explicaciones son mágicas.

6. Es frágil en la discusión de los problemas. El ingenuo parte de la base de que lo sabe todo. Pretende ganar la discusión con argumentaciones débiles. Es polémico; no pretende esclarecer. Su discusión se nutre más de emocionalidad que de criticidad. No busca la verdad; trata de imponerla y buscar medios históricos para influir con sus ideas. Es curioso ver cómo los oyentes se dejan llevar de los artificios de los gestos y de la palabrería. Trata de pelear más para ganar más.

espontánea de moverme en el mundo (y cuando me muevo en el mundo, me acerco a él), no tengo necesariamente —en términos científicos—, una mente epistemológica; cuando me muevo espontáneamente en el mundo, no tengo al mundo necesariamente como objeto de mi conocimiento crítico; sin embargo, tengo un conocimiento de este mundo aun cuando no tenga un conocimiento epistemológico de él; este conocimiento espontáneo es de doxa, de opinión, de darse cuenta del mundo.(..) Para conocer tengo que sentir, pero cuando mi conocimiento se queda a un nivel preponderante de la sensibilidad de lo conocido, no alcanza la entidad; lo que Marx llamó la razón de ser de la realidad. Esta razón en el lenguaje griego sería el logos de la realidad, en el sentido epistemológico." Freire, P.: "La desmitificación de la concientización", conferencia pronunciada en Cuernavaca (México), en 1971, en *La desmitificación de la concientización y otros escritos*, América Latina, Bogotá, 1975.

¹⁸ Freire, P.: "La educación y el proceso de cambio social", *Educación y cambio*, Búsqueda, Buenos Aires, 1976, pp. 36 y 37.

7. Tiene fuerte contenido pasional. Puede caer en el fanatismo o sectarismo.
8. Presenta fuertes comprensiones mágicas.
9. Dice que la realidad es estática y no cambiante.

b) Conciencia crítica

1. Anhelo de profundidad en el análisis del problema. No se satisface con las apariencias. Puede reconocerse desprovista de instrumentos para el análisis de problema.
2. Reconoce que la realidad es cambiante.
3. Sustituye situaciones mágicas o explicaciones mágicas por principios de causalidad auténticos.
4. Procura verificar o chequear los hallazgos. Está siempre dispuesta a las revisiones.
5. Al enfrentarse a un hecho, hace lo posible por despojarse de prejuicios. No sólo en la captación, sino también en el análisis y en la respuesta.
6. Rechaza posiciones quietistas. Es intensamente inquieta. Es tanto más crítica cuando más reconoce en su quietud la inquietud y viceversa. Sabe que es en la medida en que es y no por lo que parece. Lo esencial para parecer algo es ser algo; es la base de la autenticidad.
7. Rechaza toda transferencia de responsabilidad y de autoridad y acepta la delegación de las mismas.
8. Es interrogadora, averigua, impacta, provoca.
9. Ama el diálogo. Se nutre de él.
10. Ante lo nuevo no rechaza lo viejo por ser viejo, ni acepta lo nuevo por serlo, sino en la medida en que son válidos.

Un aspecto particularmente importante en la teoría del conocimiento de Freire es el carácter social que da al proceso de saber. Éste, que envuelve al individuo como un todo (sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica), sin falsas dicotomías entre razón y sentimientos, abarca a otros sujetos cognoscentes. La relación cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, puesto que se extiende a otros sujetos cognoscentes¹⁹. De hecho, sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes en torno a un objeto cognoscible, desaparecería el acto cognitivo. Freire insiste en que al concebir el conocimiento como un

¹⁹ Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México, 7ª ed., 2001, p. 135.

hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica, única que explica la posibilidad de conocer: "Conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad"²⁰.

Con esta definición de conocimiento, Freire se propone huir de una visión de la sociedad en la que ésta aparece bipolarizada. Si se parte de una concepción del conocimiento como algo concluido y finalizado, se cae en una posición en la que se divide la sociedad en los que poseen este conocimiento y los que no lo poseen. Ahora bien, se puede partir de otra percepción de la realidad, lo que implica otra ideología, la humanizadora, la defendida por Freire: aquella que no separa el conocimiento existente del acto de conocer lo nuevo. Consiste en admitir algo tan obvio como que no hay ningún conocimiento nuevo que no haya nacido de otro conocimiento antes existente y que, a su vez, superó uno que lo antecedió. Este nuevo conocimiento necesita de otro que lo reemplace, pues todo conocimiento presente está esperando para ser superado. En definitiva, se apoya la idea de que el conocimiento, en lugar de ser hecho, es un proceso que resulta de la praxis de los seres humanos sobre la realidad que ellos transforman. Admitidas estas proposiciones, no parece legítimo separar aquellos que saben de aquellos que no saben, transformando a los primeros en poseedores de un conocimiento existente para transferirlos a aquellos que no saben. Conocer es buscar en comunión a través de la praxis que se está analizando²¹.

Para el pedagogo brasileño, todo acto de pensar exige, pues, un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primer del segundo sujeto, y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos. No hay un "pienso", sino un "pensamos"²². Esta coparticipación de los sujetos en el acto

²⁰ Freire, P.: *Entrevistas con Paulo Freire*, Gernika, México, 1978, p. 63. Esta definición, junto con las explicaciones posteriores sobre teoría del conocimiento, formaban parte de "Entrevista con Paulo Freire", publicada en *Cuadernos de Educación* (Serie Orientaciones), n° 26, 1973 -revista de Chile-. Asimismo, en *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 10, octubre de 1973, pp. 50-58.

²¹ Freire señala que esto es lo que constituye la unidad entre teoría y práctica. Crítica duramente a la Universidad, puesto que observa que las universidades parten de la concepción del conocimiento existente como poseído. De hecho, denomina a las mismas "casas de transferencia del conocimiento", por la definición del conocimiento y del acto de conocer que apoyan, concepción que beneficia a la burguesía pero que perjudica al proletariado. Vd. en Freire, P.: *Entrevistas con Paulo Freire*, op. cit., pp. 63 y 77

²² El "yo", la existencia individual, no es explicable partiendo únicamente de la conciencia individual, sin que ello impida que cada ser humano tenga rasgos singulares. De hecho, dicha conciencia ha sido formada en contacto con los otros, de ahí que Freire insista en que es el "nosotros pensamos" el que explica el "yo pienso", es el "nosotros sabemos" el que explica el "yo sé". Vd. en Freire, P.: *Entrevistas con Paulo Freire*, op.cit., p. 64.

de pensar se da en la comunicación. Y la característica esencial de la misma es el *diálogo*, que se constituye en un término central de la pedagogía freireana.

¿Cuáles son las notas características de ese diálogo?

En primer lugar, exige un *encuentro*, requiere que los sujetos interlocutores incidan su "admiración" sobre el mismo objeto, que lo expresen a través de signos lingüísticos, pertenecientes al universo común a ambos, para que así comprendan, de manera semejante, el objeto de la comunicación. Es un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos orientados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado.

Demanda humildad. Como encuentro de los sujetos para la tarea común de saber y de actuar, se rompe si sus polos —o uno de ellos— pierden la humildad, si se desprecian entre ellos, si caen en la arrogancia. El diálogo supone conciencia de que no existe saber absoluto ni ignorancia absoluta, sino seres humanos que, en comunicación, buscan saber más. Como indica sabiamente Freire:

"¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros "yo"? ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quien todos los que están fuera son "esa gente" o son "nativos inferiores"?"²³

El diálogo exige *fe en los seres humanos*, fe que aparece como un a priori de la comunicación, puesto que apunta a la idea de que entre todos podemos conocer la realidad y, en su caso, transformarla. Basándose en la fe y en la humildad, el diálogo se convierte en una relación horizontal que trae como consecuencia la *confianza* de los interlocutores²⁴. Los sujetos dialógicos se van haciendo cada vez más compañeros en su pronunciación de mundo. Pero para lograr la confianza del otro, es necesario dar muestra de coherencia entre el decir y el hacer, entre las palabras y las acciones. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro de sus intenciones reales y concretas²⁵.

²³ Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, 9ª ed., Madrid, 1984, p. 107.

²⁴ Freire da la siguiente definición de *diálogo*: "Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers) Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación" Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 7ª ed., 1986, p. 104.

²⁵ Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 109.

Por último, otro requisito del diálogo es la *esperanza*. Si a través de ese encuentro interpersonal no se espera nada, si no hay ilusión en mejorar la comprensión del mundo, si no hay perspectiva de optimizar la realidad que nos rodea, si no hay anhelo de crecer como personas y de posibilitar una transformación positiva de nuestra sociedad, de nuestras prácticas sociales gracias a este intercambio de experiencias, de conocimientos, el diálogo no tendría ningún sentido. Cuando se pierde la esperanza, se pierde la palabra, al menos, como praxis –tal como la entiende Freire. Y es que el diálogo del que habla el pedagogo implica una postura crítica, una preocupación por aprehender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos del diálogo, una curiosidad epistemológica.

EDUCACIÓN LIBERADORA: APUESTA DE LA ÉTICA HUMANISTA

Este recorrido por la antropología y la teoría del conocimiento defendida por Freire nos sirve como base firme para entender sus propuestas educativas. La educación toma como base la indeterminación del ser humano, la conciencia que tiene de su finitud, de ser inacabado²⁶, que le lleva a estar en una búsqueda constante de “ser más”, de crecer como persona. En esta búsqueda no

²⁶ “El perro y el árbol son también inacabados, pero el hombre se sabe inacabado y por eso se educa. (...) El hombre es un ser en búsqueda constante de ser más y como puede hacer esta autorreflexión se puede descubrir como un ser inacabado, que está en la búsqueda. He aquí la raíz de la educación. (...) La educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie. Por otra parte, la búsqueda debe ser algo y debe traducirse en ser más: es una búsqueda permanente de *sí mismo*. (...) Esta búsqueda debe hacerse con otros seres que también buscan ser más y en la comunión con otras conciencias, porque si no haría a unas conciencias objetos de otras. Sería “cosificar” las conciencias.” Freire, P.: *Educación y cambio*, op. cit. pp. 21 y 22

Como católico creyente, Freire en algunas de sus obras comenta que la plenitud del ser humano se halla en la unión con el Creador (véase, p.ej., *La educación como práctica de la libertad*, op. cit., cap. 1), pero en otras, omite esta referencia, quizás convencido de que sus propuestas no exigen como condición imprescindible ser creyente. De hecho, en *A la sombra de un árbol*, comenta que no se siente cómodo hablando de su fe, a pesar de que siempre le ha dado aliento en su vida: “No me siento cómodo hablando de mi fe. Por lo menos no tanto como delante de mi opción política, mi utopía y mis sueños pedagógicos. Quiero afirmar, no obstante, su fundamental importancia en mi lucha por la superación de una realidad opresora y por la construcción de una sociedad menos desagradable, menos malvada, más humana.(...) Todos los argumentos a favor de la legitimidad de mi lucha por una sociedad más personalizada tienen, en mi fe, su fundamentación profunda. Mi fe me apoya, estimula, desafía, jamás me permitió decir: “Detente: acomódate: las cosas son así porque no pueden ser de otra forma.” Freire, P.: *A la sombra de un árbol*, El Roure, Barcelona, 1997, p. 115 y 116

está solo, ha de realizarla en comunión con los otros, con otros sujetos que también buscan "ser más". Son otros sujetos con los que se comunica, a los que por consiguiente no puede cosificar, tratar como objetos. Y cada uno es sujeto de su propia educación, porque nadie puede emprender esa búsqueda por otro. Una educación que no tiene sentido sin un componente de esperanza, de utopía. Porque utopía no es lo imposible, sino lo que en ese momento no tiene ubicación alguna. Pero se lucha porque la tenga.

La finalidad básica de la educación es, pues, conseguir una persona capaz de poseer un conocimiento cierto sobre la realidad en la que vive y poder transformarla orientándola hacia valores como la paz, la justicia social, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia. Valores que sostienen la ética humanista que Freire abraza. Forjar un sujeto capaz de un pensar crítico que dé lugar a la acción, sentido del término *praxis*. Ahora bien, esta meta es perseguida por la educación auténtica, por la progresista, por la problematizadora, defendida por Freire. Las prácticas educativas que encuentra más generalizadas, de hecho, las predominantes en el Brasil en el que comienza su trabajo profesional, poco tienen que ver con la misma. Se imparte una educación que en vez de humanizar, deshumaniza: la educación bancaria.

En la concepción bancaria de la educación, el saber se piensa como si fuera un alimento que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento que engorda, y correspondería a lo que Sartre llama, en *El hombre y las cosas*, concepción "digestiva" o "alimenticia" del saber²⁷. La educación se convierte en transferencia de conocimientos del que sabe al que no sabe. La realidad aparece como algo detenido, estático, cualidades que permiten obtener de ella un conocimiento cerrado, completo. Es ese conocimiento el que posee el educador, cuya tarea es llenar a los educandos —vistos como depósitos, como vasijas— de contenidos. El educador no comunica, en el sentido dialógico del que hemos hablado, sino hace comunicados, hecho sólo posible debido a la consideración de los educandos como meros objetos, como instrumentos cuya única función es la de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.

En esta forma de concebir la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios (educadores) a los que se juzgan ignorantes (educandos). Las prácticas educativas no están destinadas al logro de

²⁷ La influencia de Sartre en el pensamiento freireano es clara, tanto en su concepción de la existencia como construcción del ser humano, como en la de educación. Es el mismo Freire el que menciona el libro *El hombre y las cosas* en nota a pie de pág en la *Pedagogía del Oprimido* (op. cit. p. 83)

una conciencia crítica por los educandos, a que se conciban como seres *con* el mundo, capaces de transformarlo, sino a que permanezcan en una percepción ingenua de la realidad, en la que no asumen su papel creador, de tal forma que se limitan a adaptarse, a ser simples espectadores pasivos de los acontecimientos. La conciencia de los discentes es concebida como algo espacializado, vacío, que va siendo llenado con pedazos del mundo digeridos por otros.

Las principales características de la educación bancaria se resumen en las siguientes²⁸:

- a. El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- b. El educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado.
- c. El educador es quien habla; el educando, el que escucha.
- d. El educador prescribe; el educando sigue la prescripción.
- e. El educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de depósito.
- f. El educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe.
- g. El educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Frente a ella, está la educación liberadora, aquella entendida como praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo. Aquella con base en el diálogo, que no da recetas ni dogmas, sino que problematiza. Educación a la que apeló Freire desde los primeros momentos en su trabajo con la alfabetización de adultos en Brasil, planteada hasta entonces como un bla-bla-bla sin sentido, alejada de la vida real de los analfabetos. Porque él siempre tuvo presente que la lectura de la palabra tenía que ir unida a la lectura crítica de la realidad, y de hecho, ésta última tenía precedencia. Convicción que, por otra parte, le causaría graves problemas en su propio país, que le obligarían a sufrir el exilio durante la dictadura militar que comenzó en el 1964, y más tarde en Chile, de nuevo con gobiernos militares. No convenía a los intereses dominantes que las clases populares adquirieran la palabra, que se asumieran como seres de praxis. Resultaba incómodo para las clases poderosas un hombre que trabajase en convertir a los más débiles, a los más oprimidos, en auténticos ciudadanos, en sujetos capaces de enjuiciar críticamente la realidad y de participar en su construcción más justa, más humana. Ahora bien, ni los exilios, ni las críticas, ni las penurias lograron acallar la voz de

²⁸ La "concepción bancaria" de la educación es una expresión que Freire recoge de Furter. Estas características aparecen mencionadas en el prólogo de Julio Barreiro a *La educación como práctica de la libertad*, op. cit. p. 17.

aquel que defendió el dar la voz, el dar la palabra a los más desfavorecidos, porque ésa, siempre dirá, es la responsabilidad ético-política de todos los seres humanos, y mucho más de quien se declara educador. Porque ese dar la palabra es capacitar para expresar la percepción original, propia, del mundo, y es una palabra que inicia el camino para la acción. Por eso es praxis.

Muchas son las obras que nos hablan de este compromiso de Freire y de su propuesta de educación liberadora, problematizadora, desde las primeras como *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del Oprimido* (1970), que le abrieron las puertas a nivel internacional, pues fue invitado a dar múltiples conferencias para explicar sus ideas, hasta sus últimos trabajos, como *Pedagogía de la esperanza* (1992), *Cartas a Cristina* (1994), o *Pedagogía de la Indignación* (2001), que dejó inconclusa, pues le sorprendió la muerte cuando sólo llevaba tres cartas de lo que iba a ser una colección que titularía *Cartas Pedagógicas*²⁹. A la hora de exponer la teoría educativa de Freire, nos centraremos especialmente en *Cartas a quien pretende enseñar* (1993) y en *Pedagogía de la Autonomía* (1996) a pesar de que no dejemos de establecer conexiones con el resto de sus obras. Hemos elegido estas dos debido a que ambas han sido escritas cuando ha transcurrido la mayor parte de la vida de Freire y, por consiguiente, ha re-pensado, re-visado una y otra vez sus planteamientos. Como obras de madurez, nos revelan las principales conclusiones vitales a las que ha llegado el pedagogo brasileño relacionadas con el mundo educativo. Además, otros argumentos apoyan nuestra elección. *Pedagogía de la Autonomía* es considerada por algunos críticos de Freire como su libro testamento³⁰. *Cartas a quien pretende enseñar*, es el único libro que el pensador latinoamericano dirige directamente a los maestros, y más en concreto a las maestras, de la escuela regular, tocando un tema tan candente en la actualidad como la profesionalización docente. Resulta interesante reseñar que el título original de esta obra es *Maestras sí, tías no*. Con él, Freire quiere hacernos reflexionar sobre el hecho, en apariencia trivial, de que desde hace algunos años, en Brasil, el apelativo de *tía* comenzara a sustituir en las escuelas y jardines de infancia el de *profesora* o *maestra* –al igual que en otros países de América Latina-. La mayor parte de las profesoras parecía sentirse halagada con este apelativo de *tía*, porque lo asociaba a confianza, a cariño por parte de sus alumnos, a mayor proximidad a la familia, a ambiente agra-

²⁹ Freire murió el 2 de mayo de 1997. La tercera carta comprende las últimas palabras escritas por Freire el 21 de abril de ese mismo año, según nos aclara su segunda esposa, Ana María Araujo, quien se encargó de recopilar el material para que saliera a la luz.

³⁰ Así lo indica Balduino A. Andreola en la Carta-Prefacio que aparece en *Pedagogía de la Indignación*.

dable,.. En definitiva, parecía satisfacer la necesidad de valorización otorgada por la comunidad educativa. Pero Freire, quiere hacer ver la trampa mortal del apelativo: esa profesora-tía que se siente apreciada y querida, está aceptando que es su sobrenombre de *tía* el que evoca afecto, no su nombre y su papel propios de *profesora*, de *maestra*. Aceptando la candidez de la *tía*, acepta de hecho un conjunto de significados y reglas: las tías dan amor incondicional a sus sobrinos, se sacrifican por ellos, no reclaman ni entran en conflicto en defensa de sus derechos. La tía –como subraya Freire– no puede hacer huelga: “¿Quién ha visto a diez mil “tías” haciendo huelga, sacrificando a sus *sobrinos*, perjudicándolos en su aprendizaje?”³¹ Así pues, el pedagogo brasileño admite haber escrito el libro impulsado por un fuerte sentimiento de compromiso ético-político, de defensa del valor y de la dignidad de la profesión del educador.

Dijimos que en la teoría pedagógica freireana, la educación es considerada como práctica de la libertad. Ello exige detenernos primeramente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso muy distinto al que defiende la educación bancaria, basado en la antropología y en la teoría del conocimiento que hemos expuesto. Enseñar, para Freire, no consiste en un simple proceso de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz, transmisión mecánica de la que resulta la memorización mecánica. *La enseñanza*, para el brasileño, *tiene como principal misión crear las posibilidades para la producción o la construcción del conocimiento y el educando tiene que experimentarlo, que vivirlo.*

Es decir, Freire huye de una concepción en que el formador aparece como el sujeto en relación al cual el educando se considera el objeto, la concepción bancaria. Bajo sus planteamientos, quien forma se re-forma al educar y quien es formado se educa a si mismo (y al formador): “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”³². El aprendizaje válido existe cuando el aprendiz se torna capaz de recrear y rehacer lo enseñado. Cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, tanto más se desarrolla la llamada curiosidad epistemológica, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto. En lo que respecta al educador, aprende porque, por un lado, re-conoce un conocimiento antes aprendido, es decir, repiensa lo pensado, revisando así sus posiciones, y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno trabaja para captar lo que se le está enseñando, se ayuda a mejorar su labor como educador, a optimizar los métodos emplea-

³¹ Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México, 7ª ed, 2001. p. 11

³² Freire, P.: *Pedagogía da autonomia*, op. cit. p. 25.

dos en su clase, su organización del currículo. Es en esta línea en la que Freire habla de educadores-educandos y de educandos-educadores.

Considerando que el fin de la educación es capacitar a los seres humanos para la praxis, para la reflexión y la acción sobre el mundo, se entiende que el enseñar y el aprender se relacionen, para Freire, con el esfuerzo metódicamente crítico del docente de desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del discente de ir penetrando como sujeto en el aprendizaje, en un proceso de desvelamiento facilitado por el educador. Una de las tareas principales de educador progresista es apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito del entendimiento alcanzado, sea mantenida y estimulada a continuar la búsqueda permanente que el proceso de conocer implica. Freire insiste en que enseñar no es transferir la comprensión del objeto al educando sino instigarlo en el sentido de que, como sujeto cognoscente, se torne capaz de comprender y comunicar lo comprendido³³. Para ello, el educador debe escuchar al educando en sus dudas, en sus interrogantes, en su incompetencia provisional. Escuchándolo, aprende a hablar con él, aprende la difícil lección de transformar su discurso, las veces necesarias, en un habla *con* el alumno.

Freire defiende la importancia del *diálogo* del maestro con los educandos, un diálogo que no es sólo de los contenidos curriculares, sino sobre la vida misma, y que es creador de un ambiente abierto y libre en el seno de la clase. Este hablar *a* y *con* los educandos es una forma de contribuir a la formación de ciudadanos responsables y críticos, necesarios para una auténtica democracia. Es un diálogo que recoge las características antes mencionadas de: encuentro, relación horizontal, curiosidad epistemológica, humildad, fe en los seres humanos, confianza y amor.

El diálogo entre profesores y alumnos no los convierte en iguales, no nivela, pero señala la posición democrática entre ellos. Si fuesen iguales, uno se convertiría en otro. Freire mantiene que el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Implica siempre un respeto de los sujetos involucrados en él.

En una escuela democrática, tal como persigue Freire, hay momentos de silencio, pero no hemos de olvidar que éste posee distinto significado según el clima de clase. En uno impregnado por el autoritarismo del docente, éste se comporta como el propietario de la verdad. Su habla se da en un espacio

³³ Freire, P.: *Pedagogía da autonomia*, op. cit., p. 134

silenciado y no en un espacio *con* o *en* silencio. Por el contrario, el espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, es *cortado* por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso, y no silenciado, calla³⁴. Freire subraya la importancia del silencio en un espacio de comunicación. De un lado, al escuchar, como sujeto y no como objeto, el habla comunicante de alguien, uno puede entrar en el movimiento interno de su pensamiento; por otro, hace posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer puros comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de lo que escucha. Fuera de eso, muere la comunicación³⁵.

Todas estas características nos revelan el hecho fundamental de que la educación es un acto político: *todo acto educativo tiene naturaleza política y todo acto político posee naturaleza educativa*³⁶. Al igual que no existe la llamada neutralidad de la ciencia —mito positivista—, tampoco existe la neutralidad de la educación. Ni la imparcialidad de los científicos ni la de los educadores, debido a que no hay ninguna acción humana desprovista de intención, de objetivos. No hay ningún ser humano ahistórico, ni apolítico. No significa, sin embargo, que debamos confundir la no neutralidad de la ciencia, de la educación, con la falta de rigor sistemático, serio, profundo, en la búsqueda de la verdad, de la humanización del hombre. Son cosas completamente distintas.

Es preciso hacer hincapié en que el elemento político de la educación es independiente de la subjetividad de educador, es decir, de que éste sea consciente de dicho factor. El docente jamás es neutral. Como bien dice Freire: “toda neutralidad afirmada, es una opción escondida”³⁷. De ahí la necesidad de

³⁴ *Ibidem.*, p. 132

³⁵ Quizás convenga destacar, para evitar posibles malentendidos, que Freire no está en contra de las clases expositivas, pues pueden darse este tipo de clases sin que conlleven una simple transferencia de conocimiento acumulado por el profesor hacia los alumnos, que es lo que realmente crítica el brasileño. Al respecto señala: “[Considero muy válida la posición] en que el profesor o la profesora hace una pequeña exposición del tema y enseguida el grupo de estudiantes participa con ellos en el análisis de esa exposición. De este modo, en la pequeña exposición introductoria el profesor o profesora desafían a los estudiantes que, preguntándose entre ellos y preguntando al profesor, participan en la profundización y el desdoblamiento de la exposición inicial. Un trabajo de este tipo de ningún modo puede considerarse negativo o como escuela tradicional, en el mal sentido.” Freire, P.: *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1993, p. 114.

³⁶ Se entiende por “política”, la dirección racional y activa de cualquier proceso social. En Freire, P. Fiori, P. Y Fiori, H.: *Educación liberadora*, op. cit., p. 28.

³⁷ Freire, P.: *Entrevistas con Paulo Freire*, op. cit. p. 71. Las ideas comentadas están extraídas de la “Entrevista con Paulo Freire”, publicada en *Cuadernos de Educación* (Serie Orientaciones), n° 26, 1973 —revista de Chile—. Asimismo, en *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 10, octubre de 1973, pp. 50-58.

que el educador se pregunte para qué o para quién trabaja, a favor de qué intereses, en contra de qué ideologías, puesto que como docentes, lo que debemos hacer es “dejar claro que la educación tiene carácter político, y ser coherentes con ello en la práctica”³⁸. Freire explicita cuál es su opción: la de la sociedad democrática.

Aquí es preciso notar la superación que supone la propuesta freireana de las aportaciones ofrecidas por lo que se ha llamado la nueva sociología de la educación, que puso en primer plano el papel de la escuela como agente de reproducción social, económica y cultural. A través de ella, estos sociólogos críticos detectaron cómo se inculcaba en los discentes un conjunto específico de códigos y experiencias de la clase dominante. Son ideas que guardan gran similitud con el análisis crítico y con los principios teóricos fundamentales que maneja Freire desde sus primeros trabajos en el plano de la alfabetización de adultos. Él mantuvo que las formas tradicionales de educación funcionaban principalmente para cosificar y alienar a los grupos sometidos, reproduciendo la cultura dominante. Mediante prácticas sociales y textos específicos se producía y mantenía una “cultura del silencio” entre los campesinos brasileños.

Sin embargo, hay una diferencia significativa entre el trabajo de Freire y la nueva sociología de la educación que para mí tiene especial atractivo. Esta última parecía comenzar y concluir en la lógica de la reproducción política, económica y cultural. Para Freire, ésta es sólo el punto de partida, pero no ha de ser el de llegada. Da un paso hacia delante que resulta fundamental para cualquier educador que crea en la posibilidad de un mundo mejor. La nueva sociología de la educación, con su lenguaje únicamente de crítica, no aportaba esperanza, no ofrecía caminos de salida para una situación que, por su dinámica, tendería a perpetuarse hasta el infinito. Dicho discurso no convence a Freire. Bajo el espíritu de la teología de la liberación, piensa que hay que hablar el lenguaje de la posibilidad. Otro mundo es posible, otra educación es posible.

Cierto es que no podemos pensar en la educación sin considerar la cuestión del poder, no podemos comprenderla como práctica neutra. Ahora bien, ello no significa que la educación sistemática sea únicamente una réplica de la ideología dominante. Las relaciones que existen entre la educación y los sub y macrosistemas son relaciones dinámicas, contradictorias y no mecánicas. Las contradicciones que caracterizan a la sociedad tal cual es ahora, penetran en la

³⁸ Freire, P.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989, p. 59.

intimidad de las instituciones pedagógicas en las que opera la educación sistemática y modifican su rol o su tarea de portavoces de la ideología dominante³⁹.

Esta posibilidad de ruptura, de negación, de esa función reproductora de la ideología dominante, viene dada por la confrontación concreta con la realidad vivida por los educandos y los educadores, quienes no son receptores pasivos de los contenidos oficiales. Lo más normal es la reinterpretación o como mucho la aceptación parcial, y en algunos casos hasta el rechazo directo a la planificación ideada por las instancias poseedoras del control de la política educativa⁴⁰. Esta posibilidad es la que abre las puertas a que, aunque la ideología que se quiere imponer a través de la legislación y de ciertos discursos teóricos por parte de los sectores en el poder, juegue en contra de los principios democráticos, propios del educador progresista, haya alternativas para plantarle cara.

Freire propone una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política, que nos haga reflexionar sobre el papel que tenemos en la construcción y en el perfeccionamiento de la democracia⁴¹. Una educación que nos lleve a ser conscientes de que es posible transformar la realidad, de que es

³⁹ Freire, P. y Macedo, D.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. op.cit., pp. 58-59. Señalo dos ejemplos aportados por Apple que son ilustrativos de estas contradicciones: "En el aparato del Estado las escuelas desempeñan importantes tareas en la creación de condiciones para la acumulación del capital (escogiendo, seleccionando y certificando un grupo de estudiantes organizado jerárquicamente) y para la legitimación (manteniendo una ideología meritocrática falsa y además legitimando formas ideológicas para la recreación de la desigualdad). Con todo, estas dos funciones de la escuela a menudo están enfrentadas. La necesidad de acumular capital puede contradecir la necesidad de legitimación, una situación que actualmente es más conflictiva. En la escuela podemos verlo en la relativa superproducción de individuos cualificados justo en un momento en que la economía no demanda tanto personal altamente remunerado. Esta superproducción cuestiona la legitimidad de los modos de funcionamiento de las escuelas. A un nivel más concreto, podemos ver las contradicciones de las instituciones en el hecho de que la escuela tiene diferentes obligaciones ideológicas que pueden entrar en conflicto. Se necesita capacidad crítica para mantener dinámica nuestra sociedad; por tanto las escuelas enseñarían a los estudiantes a ejercer la crítica. A su vez las capacidades críticas pueden desafiar el capital. Esta no es una idea abstracta. Estos conflictos ideológicos impregnan nuestras instituciones educativas y tienen lugar cada día en ellas". APPLE, M.: *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, 1982, pp. 30-31.

⁴⁰ Apple, M.: *Educación y poder*, op.cit. p. 30.

⁴¹ "una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos". Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*, op. cit. p. 85.

posible vencer el fatalismo que promueven las opciones conservadoras. Su pedagogía es una llamada a la utopía, a la tarea de formular propuestas de posibilidad, de no conformarse pensando que la realidad siempre será así, tal como aparece en el presente.

CUALIDADES DEL EDUCADOR PROGRESISTA. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA.

¿Qué cualidades van a ser imprescindibles en este educador progresista, en este docente comprometido por la causa democrática? Humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, decisión, seguridad, tensión entre paciencia e impaciencia y alegría de vivir. No pocas, no fáciles de conseguir, no cómodas en muchos casos, pero, ¿quién dijo que la empresa democrática fuera una tarea sencilla?⁴² Freire entiende estas cualidades como predicados que se van generando en cohesión con la opción política de naturaleza crítica del educador.

La *humildad* supone el reconocimiento de que todos sabemos algo y todos ignoramos algo. Sin ella, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Ahora bien, esta humildad que nos llevaría a escucharlo, no puede ser entendida como un acto de condescendencia de nuestra parte, ese “soy tan bueno que te escucho”. Al respecto, comenta Freire: “Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista”⁴³.

De hecho, no se puede conciliar la adhesión a la democracia con la arrogancia, con el engreimiento: ¡cómo es posible escuchar al otro, cómo dialogar, si la persona sólo se ve a sí misma! Asimismo, si siendo humilde, el educador no se minimiza ni acepta que le humillen —que no es deseable— está siempre abierto a enseñar y aprender. La humildad le ayuda a no dejarse encerrar en el circuito de su verdad. Hay una frase particularmente bella de Freire que contiene esta idea: “la humildad florece en la seguridad insegura de los cautos”⁴⁴. Se trata de la certeza incierta, que evita la aceptación de una verdad demasiado

⁴² “Realmente es difícil hacer democracia. Es que la democracia, como cualquier sueño, no se hace con palabras descarnadas y sí con la reflexión y con la práctica. No es lo que digo lo que dice que soy un demócrata o que no soy racista o machista, sino lo que hago. Es preciso que lo que hago no contradiga lo que digo. Es lo que hago lo que habla de mi lealtad o no hacia lo que digo”. Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p. 101

⁴³ *Ibidem*, p. 61.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 61.

segura de sí misma. Es una certeza que se cuestiona a sí misma, que se problematiza, que se revisa. Defiende una postura opuesta a la del autoritario, que, desde su sectarismo, piensa que la suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás: es en su verdad donde radica la salvación de los demás. Su saber es "iluminador" de la "oscuridad" o de la ignorancia de los otros que, por lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario.

La *amorosidad* del educador no sólo está dirigida a los alumnos, sino al propio proceso de enseñar. Es un "amor armado", como diría el poeta Tiago de Melo, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de denunciar las injusticias, de anunciar órdenes sociales más justos y libres, más humanos. Ésta es la forma de amar que, señala Freire, todos hemos de aprender y vivir. Junto a esa valentía de amar, el brasileño coloca la *valentía* de luchar. Una valentía que es superación del miedo, de temores concretos y a su vez, normales, que sobrevienen cuando el individuo, el educador, es consciente de muchas de las situaciones en las que está inmerso⁴⁵: miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción por su opción política-pedagógica, miedo a ser tachado de ingenuo por hablar de luchar contra la corrupción, etc.

Sentir miedo como tal no es negativo: es humano, es normal. Lo terrible es que ese miedo llegue a paralizarnos. De ahí que sea importante gobernar el miedo, educar el miedo, de donde nace finalmente la valentía. Es necesario continuar la lucha en defensa de los ideales democráticos buscando tácticas que disminuyan el riesgo. Freire nos da una magnífica lección de vida cuando comenta que asumir el miedo es no huir de él sino analizar su razón de ser, medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, única forma de poder vencerlo. Para sobreponerse de él, hay que ser capaz de luchar⁴⁶.

⁴⁵ "A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia. Es que al poner en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman. Al cuestionar esos mitos también nos enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su ideología." *Ibidem*, p. 63

⁴⁶ Freire considera que la lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo que esté fuera de su actividad docente. (Freire, P.: *Pedagogía da Autonomia*. op. cit., p. 74) Y llama a la unión de los educadores en la defensa de los mismos: "No veo otra salida que no sea la unidad en la diversidad de intereses no antagónicos de los educadores y de las educadoras en la defensa de sus derechos. Derecho a su libertad docente, derecho a hablar, derecho a mejorar condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para

Sin la *tolerancia* es inviable una experiencia democrática auténtica, un trabajo pedagógico serio. Hay que entender bien el sentido de esta palabra. No significa ponerse en connivencia con lo intolerable, encubrir lo intolerable, soportar la presencia no muy deseada de mi contrario. No puede ser invocada para justificar atentados a los valores supremos de la persona, a veces amparada en la cobardía a enfrentarse a los fuertes y poderosos en perjuicio de los más débiles⁴⁷. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente⁴⁸. Definición que valora positivamente la diversidad, la cultura de ése que no soy yo pero con el que comparto la característica esencial de la humanidad. Implica, además, establecer límites, principios que deben ser respetados: no todo vale⁴⁹. La tolerancia supone respeto, disciplina, ética. Es, ante todo, el reconocimiento de los derechos universales de la persona y de las libertades fundamentales de los demás. En un mundo marcado por la desigualdad, es una actitud constructiva en defensa de la libertad ajena, de su dignidad como persona.

Freire nos previene de una tendencia que suele ser muy fuerte en el ser humano: la que nos empuja a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior: "Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no sólo es buena sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros. Esto es la intolerancia. Es el gusto irresistible de oponerse a las diferencias"⁵⁰. De hecho, hay investigaciones que concluyen que los educadores tienden a favorecer y a dar un

dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo a ser castigadas —a lo que corresponde el deber de responsabilizarse por la veracidad de sus críticas—, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir. Es preciso que luchemos para que estos derechos sean más que reconocidos —respetados y encarnados. A veces es preciso que luchemos junto al sindicato y a veces contra él si su dirigencia es sectaria, de derecha o de izquierda. Pero a veces también es preciso que luchemos como administración progresista contra las rabias endemoniadas de los retrógrados, de los tradicionalistas entre los cuales algunos se juzgan progresistas y de los neoliberales para quienes la historia terminó en ellos". Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. pp. 70-71.

⁴⁷ Véase por ejemplo el temor de ciertas naciones europeas a enfrentarse a ciertas acciones estadounidenses que suponen una injerencia inadmisibles en el gobierno de países menos poderosos, muchos de ellos del Tercer Mundo.

⁴⁸ En la Declaración de Principios sobre la Tolerancia, aprobada por la UNESCO en el marco de su cincuenta aniversario (1945-1995), se aporta la siguiente definición del término: "la tolerancia es el respeto, la aceptación y la estima de la riqueza y diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y de nuestras maneras de manifestar nuestra cualidad de seres humanos".

⁴⁹ M. Trimarchi defiende la necesidad de poner límites a la tolerancia, que estarían representados por el respeto a los derechos humanos. De otro modo, la tolerancia podría justificar el atentado a la propia dignidad. Trimarchi, M.: "Il concetto di "tolleranza" contraddice il rispetto dei diritti umani", *Cultura e Natura*, n° 3, Roma, 1994, p. 5.

⁵⁰ Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 107.

trato privilegiado a aquellos alumnos que perciben como parecidos a ellos, a aquellos con los que se sienten identificados, en perjuicio de los demás⁵¹. Advertencia que nos debe llevar a prestar especial atención a ese respeto y aceptación que debemos a todo el conjunto de nuestro alumnado, pues puede que inconscientemente estemos fomentando actitudes discriminatorias e intolerantes.

Cualidades estrechamente conectadas en el educador progresista, en opinión de Freire, son la decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, y la alegría de vivir.

La *capacidad de decisión*, totalmente necesaria para el docente, exige tener una buena competencia profesional. La indecisión es interpretada por los educandos como debilidad moral o como incompetencia profesional. El educador democrático no puede caer en el error de anularse bajo la justificación de que en eso demuestra su carácter democrático: si bien no puede asumir solo la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede es ser arbitrario en las decisiones que toma. De hecho, yo estoy convencida de la necesidad de argumentar ante el alumnado nuestras decisiones, de forma que nuestro propio ejemplo es la mejor estrategia para conseguir que ellos hagan lo mismo, que sean capaces de razonar sus posiciones ante los hechos.

Al respecto, hay que apuntar que Freire está tanto en contra del "laissez-faire", del activismo espontaneísta, como del autoritarismo⁵². El docente no puede renegar de su deber de dirigir, de organizar, de planificar las clases, tiene que asumir su deber como autoridad⁵³. Otra cosa distinta es que desee hacerlo él solo en toda ocasión, sin dar opción a otros miembros de la comunidad educativa. Hay momentos para compartir la toma de decisiones y

⁵¹ Comenta Fernández Enguita: "Guste o no, el profesor tiende a ver con buenos ojos al alumno que se parece a él y no con tan buenos a quien se muestra distinto" Fernández Enguita, M.: "Los itinerarios: los abiertos y los encubiertos", en www.leydecalidad.org

⁵² Para el pedagogo brasileño, autoridad y libertad se dan la mano. El autoritarismo y la licenciosidad son rupturas del equilibrio tenso entre autoridad y libertad. El autoritarismo es una ruptura a favor de la autoridad contra la libertad y la licenciosidad, una ruptura a favor de la libertad contra la autoridad. Autoritarismo y licenciosidad son formas indisciplinadas de comportamiento que niega lo que él llama vocación ontológica del ser humano. Visto en Freire: *Pedagogía da Autonomia*, op. cit. p. 99.

⁵³ "El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad" Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 66. Asimismo, en *Pedagogía da Autonomia*, Freire señala que es obligación del profesor poner límites a la libertad del alumno, él no puede huir de su deber de enseñar, de estar presente en la experiencia formadora del educando de manera respetuosa. En Freire, P.: *Pedagogía da Autonomia*, op. cit., p. 66.

momentos para asumirla completamente de forma individual⁵⁴. Pero no olvidemos que se aprende a decidir, decidiendo, por lo que tenemos que enseñar a hacerlo, dándoles oportunidades a los alumnos y mostrando cómo se debe hacer, valorando los pro y los contra de las diferentes alternativas. Es la capacidad de decisión la que nos lleva a ser autónomos⁵⁵.

La indecisión delata falta de *seguridad*. Y la seguridad es indispensable para quien tenga la responsabilidad del gobierno, sea de una clase, de la familia, de una institución, etc. Ella requiere competencia científica, claridad política e integridad ética. Es esencial constatar el valor que da Freire a estas tres exigencias y que yo comparto.

“No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago. Si sé poco o nada sobre a favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, mi insensibilidad ética, mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador.”⁵⁶

Respecto a la primera, la *competencia profesional*, Freire hace hincapié en la necesidad de que el docente se tome muy en serio su formación, el estudio, la tarea de clase, y habla de la importancia de un aprendizaje constante, de un reciclaje permanente —comentando que los educadores deben reivindicar el derecho a un tiempo libre y remunerado para dedicarse a su continua capacitación⁵⁷. Sin dicha competencia, el docente no puede tener autoridad en su clase. Ahora bien, ésta debe ir acompañada de *claridad política e integridad ética*. Un testimonio que nunca ha de faltar, en sus relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición a favor de la justicia, de la libertad y del derecho a ser. Ni puede eludir su entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación de los más fuertes, a la crítica constante de las desvia-

⁵⁴ “Hay muchas ocasiones en el que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema. En otros momentos en los que la decisión a tomar debe ser de la esfera de la educadora, no hay por qué no asumirla, no hay razón para omitirse.” Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 66

⁵⁵ “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” Freire, P.: *Pedagogia da Autonomia*, op. cit. p. 121

⁵⁶ Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 67.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 29.

ciones de los caminos correctos. Se trata de mostrar al alumnado la belleza que existe en la lucha ética. El educador progresista sabe que no es un mero docente, no es un simple enseñante. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas, de la geografía o de la historia: exige un compromiso y una actitud a favor de la superación de las injusticias sociales: es un militante político, precisamente porque es maestro⁵⁸. El educador no esconde su opción política a su alumnado, pero no la impone. Argumenta su elección, mas presenta otras alternativas⁵⁹.

Todas estas afirmaciones hablan de la importancia de que el educador dé *testimonio* de sus ideas con su práctica. Freire reivindica la fuerza del ejemplo, el poder de la coherencia entre el discurso teórico y el práctico, en la formación del educando⁶⁰. Entre el testimonio del decir y el del hacer es más fuerte este último porque tiene o puede tener efectos inmediatos. Sin embargo, lo peor para la formación del educando es que frente a la contradicción entre el discurso teórico y la práctica del docente, el educando tiende a no creer lo que el educador dice. Suele pensar: "Si esta cosa que se proclama pero al mismo tiempo se niega tan fuertemente en la práctica fuese realmente buena, no sería

⁵⁸ "Recalquemos la importancia del testimonio de seriedad, de disciplina en el hacer las cosas, de disciplina en el estudio. Testimonio en el cuidado de cuerpo, de la salud. Testimonio en la honradez con que el educador realiza su tarea. En la esperanza con que lucha por sus derechos, en la persistencia con que *lucha* contra el arbitrio. Las educadoras y los educadores de este país tienen mucho que enseñar a los niños y niñas, además de los contenidos, sin importar la clase a la que pertenezcan. Tienen mucho que enseñar por el ejemplo de combate en favor de los cambios fundamentales que necesitamos, de combate contra el autoritarismo y en favor de la democracia. Nada de esto es fácil pero todo esto se constituye en uno de los frentes de la lucha mayor para la transformación profunda de la sociedad brasileña. Los educadores progresistas precisan convenirse de que no son meros docentes —eso no existe—, puros especialistas de la docencia. Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y de la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales." *Ibidem*, p. 87.

⁵⁹ "Respetar a los educandos, (..), no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar "sagrado" donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarles mis opciones, como si fuera "pecado" preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué.." Freire, P.: *Pedagogía de la esperanza*, op. cit. p. 74.

⁶⁰ "Considero el *testimonio* como un "discurso" coherente y permanente de la educadora progresista. Intentaré pensar el *testimonio* como la mejor manera de llamar la atención del educando hacia la validez de lo que se propone, hacia el acierto de lo que se valora, hacia la firmeza en la lucha, en la búsqueda de la superación de las dificultades. La práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como práctica educativa." *Ibidem*. p. 82.

sólo dicha sino vivida". Enseñar exige, pues, una corporización de las palabras por el ejemplo.

El educador ha de enfrentarse a la tensión permanente entre la paciencia y la impaciencia. Ni una ni otra en solitario. La paciencia por sí sola puede llevar al educador a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su ideal democrático. Puede conducir a la inmovilidad, a la falta de acción. La impaciencia por sí sola puede llevar al activismo ciego, irresponsable. En el acto de asumir esta tensión, está implicada la parsimonia verbal, el control de lo que se habla, la realización de un discurso ponderado pero enérgico⁶¹.

Virtud fundamental para la práctica educativa democrática es la *alegría de vivir*, que supone, para Freire, una entrega a la vida, a la esperanza⁶². Es una entrega que, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela. Implica vivir todas las cualidades citadas: humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, competencia profesional, capacidad de decidir, seguridad, ética, justicia, tensión entre la paciencia y la impaciencia, parsimonia verbal. Sólo así se llega a ese modelo de escuela alegre, una escuela que el pedagogo caracteriza como:

"La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice *sí* a la vida. Y no a la escuela que enmudece y me enmudece"⁶³

Freire nos dice que realmente la solución más fácil ante los obstáculos, como la falta de respeto del poder público o el arbitrio de la autoridad antide-

⁶¹"El discurso y la práctica benevolente del que es sólo *paciente* en la clase hace pensar a los educandos que todo o casi todo es posible.(...) El discurso nervioso, arrogante, incontrolado, irrealista, sin límite, está empapado de inconsecuencia, de irresponsabilidad. Estos discursos no ayudan en nada a la formación de los educandos" *Ibidem.*, p. 69.

⁶² Freire establece una estrecha conexión entre la alegría que debe impregnar el proceso educativo y la esperanza, que a su vez se relaciona con la antropología que maneja: "Hay una relación entre la alegría necesaria a la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos, juntos, podemos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos a nuestra alegría. En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que a ella se yuxtaponga. Sería una contradicción que, inacabado y consciente de su inacabamiento, primero, el ser humano no se inscribiese o no se hallase predispuesto a participar en un movimiento constante de busca, y, segundo, se buscara sin esperanza. La desesperanza es negación de la esperanza. (...) Sin esperanza no habría Historia, sino puro determinismo. Sólo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia." Freire, P.: *Pedagogía da Autonomia*, op. cit. pp. 80-81.

⁶³ Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 70.

mocrática es la acomodación fatalista en la que muchos de nosotros nos instalamos. Pero es también la posición de quien renuncia a la lucha, a la historia, de quien renuncia al conflicto sin el cual negamos la dignidad de la vida. Porque no hay vida ni existencia humana sin conflicto. Éste hace nacer nuestra conciencia. Huir de él es ayudar a la preservación del *statu quo*, y éste en la actualidad no es muy halagüeño. Frente al fatalismo, propone la rebeldía, el no conformarse con lo que hay, mas cuando se trata de un panorama deshumanizador⁶⁴.

Todas estas cualidades del educador progresista conducen a la consecución de las condiciones idóneas para el auténtico aprendizaje crítico, objetivo freireano. ¿Cuál es la dinámica de clase que propone el pedagogo brasileño? El docente ha de enseñar a pensar reflexivamente, enseñar no sólo conocimientos, sino a producirlos, enseñar a investigar. La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger, mediante la decisión, se convierte en competencia fundamental. Freire aconseja respetar los saberes que posean los educandos, situándolos en el punto de partida⁶⁵. Estos contenidos han de ser aprovechados para discutir la razón de ser de muchos de ellos en relación con los incluidos en nuestros programas de clase. El objetivo es establecer una intimidad entre los saberes curriculares básicos para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos⁶⁶. Se trata de que constaten la funcionalidad de lo aprendido, la valía para resolver problemas de la vida cotidiana, en definitiva, se busca que la escuela se acerque a la vida. La institución educativa es un espacio idóneo para constituir el contexto teórico, de reflexión, donde se examinan los temas candentes en el contexto práctico: allí se estimula el distanciamiento epistemológico que lleva al conocimiento auténtico del objeto. Y es que el docente ha de procurar que el alumno pase de la ingenuidad a la criticidad en el conocimiento de situaciones y fenómenos. Una criticidad que aparece como resultado de la aplicación de procedimientos meto-

⁶⁴ "Está errada una educación que no reconoce una justa rabia, una rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación es una violencia con un papel altamente formador." Freire, P.: *Pedagogía da Autonomia*, op. cit., p. 45

⁶⁵ Una de las condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo es partir de los conocimientos previos del alumnado. En *Pedagogía de la Esperanza*, Freire indica dos premisas claves para el educador: a) nadie debería enseñar lo que sabe sin saber lo que saben y en qué nivel, aquellos a quienes va a enseñar lo que sabe y b) nadie debería enseñar lo que sabe sin respetar ese saber del alumnado, parte del cual está implícito en la lectura del mundo de los que van a aprender lo que sabe el que va a enseñar. En FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza*, op. cit. p. 82.

⁶⁶ Freire, P.: *Pedagogía da Autonomia*, op. cit. p. 34. Asimismo, Freire aboga por la responsabilidad del educador al elegir los contenidos del programa: debe enseñar lo que parece fundamental en el tiempo y en el espacio en el que se encuentra.

dológicamente rigurosos. Una criticidad que surge fruto de una curiosidad por un saber verdadero, y que conlleva el fomento por parte del educador de las preguntas e incluso de la reflexión crítica sobre las mismas⁶⁷.

Ante este panorama, cobra gran importancia la formación del profesorado, capacitación que apuesta por el modelo de docente reflexivo, que investiga en su práctica. No es el simple técnico que se dedica a implementar recetas de otros, los "expertos". Es un auténtico profesional de la enseñanza. La reflexión crítica sobre la práctica se erige como un momento fundamental en la formación permanente del profesorado, para lo cual, debe primero tomar distancia de su práctica, realizar ese distanciamiento epistemológico que posibilita el auténtico conocimiento, para después desentrañar el saber: cuanto más se asume cómo está siendo y percibe las razones por la que está siendo así, más se vuelve capaz de cambiar, de progresar del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica:

"Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor."⁶⁸

Es la praxis, la unión de práctica y teoría, la auténtica formadora para el docente, quien va avanzando en esta espiral dialéctica entre una y otra. Dentro de estas reflexiones, Freire incluye aquellas sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre él, sobre su modo de actuar, sobre sus valores. Sólo siendo conscientes de ellos, pueden ser superados. En esta formación permanente, el pedagogo brasileño reivindica la constitución de grupos, de colectivos de docentes preocupados por continuar creciendo como profesionales, como educadores. Nada extraño dada la importancia que él concede al diálogo, al intercambio de experiencias, a la comunicación interpersonal. Freire señala que los grupos de formación han de estar liderados por una persona democrática, curiosa, humilde y científicamente competente, con un nivel superior al grupo para que pueda ayudarles en el proceso de desvelamiento de la realidad. Freire subraya la necesidad de que los grupos tomen

⁶⁷ " Los niños necesitan crecer en el ejercicio de esta capacidad de pensar, de preguntarse y de preguntar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y de casi no seguir programas, más que propuestos, impuestos. Los niños necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, que sólo se hace decidiendo". Freire, P.: *Pedagogía de la Indignación*, op. cit. p. 70

⁶⁸ Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p. 116.

conciencia de su identidad: saber para qué, contra qué, a favor de qué, de quién, se comprometen en el mejoramiento de su propio saber. Sólo a partir de aquí podrán descubrir cómo avanzar para tratar de conseguir lo que quieren⁶⁹:

“la práctica docente exige una definición. No puedo ser profesor a favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase demasiado vaga. Uno ha de concretar: a favor de la decencia contra el impudor, a favor de la libertad contra el autoritarismo, a favor de la autoridad contra la licenciosidad, de la libertad contra la dictadura de derecha o de izquierda, a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra una dominación económica de los individuos o de las clases sociales, contra el orden capitalista vigente creador de miseria para cantidades ingentes de población, a favor de una esperanza que me anima a pesar de todo”⁷⁰

Hay además una idea muy importante en el tema de la formación de los educadores que nos interesaría resaltar, mas teniendo en cuenta nuestro interés por lograr una escuela, y una sociedad, por supuesto, auténticamente democrática. Freire incluye en el apartado de la formación, no sólo a los profesores y maestros, sino a todos lo que constituyen la verdadera comunidad educativa pues toda ella debe estar implicada en la toma de decisiones referida al terreno de la educación. Habla de los vigilantes, de las cocineras, de los cuidadores, en definitiva, de lo que nosotros denominaríamos personal de administración y servicios, junto con los padres y madres del alumnado⁷¹. No se

⁶⁹ *Ibidem*, p. 125. Recursos que Freire propone en la formación del profesorado son: lectura de periódicos y revistas, estableciendo conexiones entre los hechos comentados, sucesos... y la vida de la escuela; reuniones interdisciplinarias periódicas, juntando diferentes grupos para el debate de un mismo tema, visto desde ángulos diferentes, aunque relacionados, para evitar el riesgo de un negativo *especialismo* de los grupos de estudio en cuanto contextos teóricos; permuta de programas entre diferentes grupos de formación, que incluyese videos sobre los trabajos de formación de los propios grupos, etc.

⁷⁰ Freire, P.: *Pedagogía da autonomia*, op. cit. p. 115.

⁷¹ Freire relata que precisamente de esta formación permanente científica se encargó siendo Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, de enero de 1989 a mayo de 1991. FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza*, op. cit. p. 20. Sin embargo, ello no excluye la presencia de especialistas: “Defender la presencia participativa de alumnos, de padres de alumnos, de madres de alumnos, de cuidadores, de cocineras, de porteros, en los estudios de los cuales resulte la programación de los estudios de las escuelas, lo que la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo ensaya hoy en la administración petista de Luiza Erundina, no significa negar la actuación indispensable de los especialistas. Significa simplemente no dejarlos como “propietarios” exclusivos de un componente fundamental de la práctica educativa. Significa democratizar el poder de elección de los contenidos a que se extiende, necesariamente, el debate sobre el modo más democrático de tratarlos, de proponerlos a la aprehensión de los educandos, en lugar de su simple transferencia por el educador a los educandos. Y esto es lo que también sigue sucediendo en la Secretaría de Educación de Estado de São Paulo. No es posible democratizar la elección de los contenidos sin democratizar su enseñanza.” *Ibidem*. p. 105

trata de excluir a los "especialistas" de la toma de decisiones relativas al currículo, sino de abrir al debate social cuestiones tan importantes como la finalidad que perseguimos con el proceso educativo, qué tipo de persona queremos conseguir, con que medios contamos, etc. Freire señala el deber de los progresistas y demócratas de defender la presencia crítica de las clases populares en los debates sobre el destino de la ciudad, de la escuela, que no es sino proteger su derecho a hacer uso real de su ciudadanía⁷².

REFLEXIONES FINALES

Cambiar es difícil pero es posible, tal es uno de los mensajes fundamentales del pensamiento de Paulo Freire, proposición constantemente repetida en su última obra, *Pedagogía de la Indignación*. A partir de este saber fundamental, hemos de programar nuestra acción político-pedagógica, no importa si el proyecto con el cual nos comprometemos es de alfabetización de adultos o de niños, si es de acción sanitaria, si es de evangelización, si es de formación de mano de obra técnica. Y no basta con querer sino que hay que actuar por lo cual hemos de pensar en las estrategias que mejor nos ayuden a cumplir nuestros objetivos⁷³. Quizás no podamos de la noche a la mañana transformar la

⁷² Siguiendo con las noticias referidas a las primeras actuaciones de Lula como presidente, éste ha creado un Consejo de Desarrollo Económico y Social que pretende ser un órgano que sirva de puente entre la sociedad civil y el Gobierno. Consta de 97 personas y hay representantes de todos los campos: cultura, comercio, justicia, finanzas, agropecuaria, la Iglesia —católica y evangélica—. Como presidente ha sido nombrado el ex alcalde de Porto Alegre, Tarso Genro, del Partido de los Trabajadores, ciudad donde se ha llevado la experiencia piloto del llamado "presupuesto participativo", que permite a los ciudadanos, reunidos en comunidades de barrio, intervenir activamente en el presupuesto del municipio. Este Consejo de Desarrollo Económico y Social, a nivel nacional, tiene como finalidad analizar las propuestas de ley que el Gobierno lleve al Parlamento o proponer ellos mismos ideas. El Gobierno las pasará al Parlamento para que las analice sabiendo que son la expresión de un microcosmos de la sociedad. Como se ha comentado, es posible encontrar fuertes relaciones entre el discurso teórico freireano y las actuaciones que el presidente Lula está llevando a cabo en Brasil. Arias, J.: "Lula crea un órgano de la sociedad civil para intervenir en política", *El País*, 8 de febrero de 2003, p. 11.

⁷³ "Querer es fundamental pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos. Lo que no me parece posible es hacer nada o muy poco delante de las terribles diferencias que nos marcan. Y en materia de construir para hacer el mundo, nuestro mundo, menos malo, no tenemos por qué distinguir entre acciones modestas o retumbantes. (...) En este sentido, es tan válida y necesaria la presencia de un líder sindical en una fábrica, explicando la razón de ser de la huelga en marcha en la madrugada y frente a los portones de la empresa, como indispensable es la práctica docente de una maestra que en una escuela de la periferia habla a sus alumnos sobre el derecho a defender su identidad cultural. El líder operario en el portón de la fábrica y la maestra en el salón de clase, ambos tienen mucho que hacer." Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 78.

sociedad en nuestra utopía, quizás no podamos expulsar de un golpe toda la corrupción y las miserias que invaden nuestro planeta, pero ello nunca puede ser óbice para paralizarnos, para pararnos, para derrotarnos. Empecemos por lo cercano, por el ámbito local, por el más próximo, y ya estaremos sembrando una semilla que más tarde dará sus frutos. De hecho, él piensa que la formación de nuestros educandos es uno de los caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo. Preocupémonos de que sean críticos, de que tengan ganas de luchar por un mundo mejor, de que no incurran en el engaño del fatalismo, del fin de la historia, de la aceptación de una realidad inmóvil, de un futuro predeterminado. Es necesario abrir caminos dentro de lo posible, sin caer en idealismos abstractos y sin rechazar espacios de lucha, por muy pequeños que nos parezcan. En todo momento sólo podemos hacer lo históricamente viable.

Y terminamos parafraseando a Freire: "Ustedes, que me están leyendo ahora, siendo o pretendiendo ser maestros y maestras, educadores y educadoras, tienen todo el derecho de querer que los llamen "tíos" o "tías", o de continuar siéndolo". Hay que elegir. Somos humanos⁷⁴.

BIBLIOGRAFÍA

Obras de Paulo Freire en castellano⁷⁵

- (1967): Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 7ª ed., 1986.
- (1968): Freire, P.: *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975.
- (1969): Freire, P.: *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
- (1970): Freire.: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 9ª ed., 1984.
- (1970): Freire, P.: *Cambio*, Editorial América Latina, Bogotá, 1970.
- (1974): Freire, P.: *Concientización: teoría y práctica de la liberación*, Búsqueda, Buenos Aires, 1974.
- (1974): Freire P.: *Pedagogía y acción liberadora*, Colección "Lee y Discute", nº 94, Zero, Bilbao, 2ª ed., 1979.

⁷⁴ Las palabras de Freire son: "Usted que me está leyendo ahora, siendo o pretendiendo ser maestra, tiene todo el derecho de querer que la llamen *tía*, o de continuar siéndolo." *Ibidem*. p.27.

⁷⁵ La fecha original de publicación aparece en el paréntesis inicial.

- (1974): Freire, P.: *Las Iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*, La Aurora, Buenos Aires, 3ª ed., 1975.
- (1974): Freire P.; Illich, I.; Fueter, P.: *Educación para el cambio social*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1974.
- (1974): Freire, P.; Fiori, H.; Fiori, J.L.: *Educación liberadora*, Zero, Madrid, 4ª ed., 1978.
- (1975): Freire, P.; Illich, I.: *Diálogo*, Búsqueda-Celadec, Buenos Aires, 1975.
- (1975): Freire, P.; Ruiz Olabuenaga, J. y otros: *Paulo Freire: Conscientización y andragogía*, Paidós, Buenos Aires, 1975.
- (1975): Freire P.: *¿Qué es la Concientización y cómo funciona?* Causachum, Lima, 1975.
- (1975): *La desmitificación de la concientización y otros escritos*, Ed. América Latina, Bogotá, 1975.
- (1975): *La educación. Autocrítica de Paulo Freire/Ivan Illich*, Búsqueda, Buenos Aires, 1986.
- (1976): Freire, P.: *Educación y cambio*, Búsqueda, Buenos Aires, 1976. (Título original: *Cambio*)
- (1977): Freire, P.: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI, Madrid, 2ª ed., 1978.
- (1978): Freire P.: *Entrevistas con Paulo Freire*, compiladas por Carlos Torres Novoa, Gernika, México, 1978.
- (1979): Freire, P.: *Educación y acción cultural*, Zero, Madrid, 1979.
- (1982): Freire P.: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid, 2ª ed., 1984.
- (1985): Freire, P.; Gadotti, M.; Guimaraes S. y Hernández, I. : *Pedagogía: diálogo y conflicto*, Cinco, Buenos Aires, 1987.
- (1985): Freire P.: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós-MEC, Barcelona, 1990.
- (1985) Freire, P. Y Betto, F.: *Esta escuela llamada vida*, Legasa, Buenos Aires, 1988.
- (1986): Freire, P.: *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, La Aurora, Buenos Aires, 1986.
- (1987): Freire, P.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.1
- (1988): Freire, P. y otros: *La animación sociocultural: una educación para el desarrollo*, recopilación de las ponencias presentadas en el seminario de mismo título realizado en Madrid del 30 de marzo al 2 de abril de 1987. Fundación Banco Exterior de España, Madrid, 1988.
- (1990): Freire, P.: *Conversando con educadores*, Roca Viva, Montevideo, 1990.

- (1991): Freire, P.: *La educación en la ciudad*, Siglo XXI, México, 1997.
- (1992) Freire, P.: *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1993.
- (1993): Freire, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México, 7ª ed., 2001.
- (1993): Freire, P.: *Política y Educación*, Siglo XXI, México, 2ª ed., 1997.
- (1994): Freire P.: *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Siglo XXI, México, 1996.
- (1995): Freire, P.: *A la sombra de este árbol*, El Roure, Barcelona, 1997.
- (1996): Freire, P.: *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México, 1998.
- (2001): Freire, P.: *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2001.

Escritos sobre Freire

- AA.VV.: "Apuntes bibliográficos sobre Paulo Freire", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 7/8, julio-agosto 1975, Barcelona, pp. 31-32.
- AA.VV.: "Bibliografía sobre Paulo Freire", *Contacto*, Secretariado Social Mexicano, vol. VIII, núm. 1, México, 1971
- .Abraham, K.: "Education for revolution: the significance of Paulo Freire's thought", *Religion and Society*, nº 20, Christian Institute for the Study of Religion and Society, Bengala, junio de 1973, pp. 29-37.
- ARraujoFreire, A.M.: *A voz da esposa. A trajetória de Paulo Freire*, Instituto Paulo Freire, São Paulo, 1996. <http://www.paulofreire.org>
- Aguad, E.; Tagle, C.: "La concientización como praxis", *Hoy en el Trabajo Social*, nº 25, diciembre de 1972, edit. Ecro, Bs. As. Pp. 7-23.
- Blanco, R.: *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*, Zero zyx, Madrid, 1982.
- D'arcy, M.: "Pedagogy and Politics: Education of Adults in Latin America", *Convergence*, vol IV, nº 1, 1971, 9 pp.
- Escobar Aguirre, J.M.: *Paulo Freire: otra pedagogía política*, Editorial de la Universidad Complutense, Madrid, 1990.
- Facundo, B.: *Freire Inspired Programmes in the United States and Puerto Rico. A Critical Evaluation*, <http://www.nlu.nl.edu>
- Fernández Fernández, J.A.: "Paulo Freire y la educación liberadora", en TRI-LLA, J. (coord.): *El legado pedagógico de siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Grao, Barcelona, 2001, pp. 313-342.
- Gadotti, M.: *A voz do biógrafo brasileiro*, <http://www.paulofreire.org>
- Gómez García, Mª N.: *Los conceptos educativos en la obra de Paulo Freire*, Anaya, Madrid, 1982.

- Grabowski, S. (ed.): *Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator*, Syracuse University Publications in Continuing Education.
- En este libro se encuentra una bibliografía de referencias sobre Paulo Freire preparada por Anne Hartung y John Ohliger. Dicha bibliografía apareció en castellano en la revista *Centro de Estudios Educativos* (C.E.E.), vol. III, núm.1, México, 1973, pp. 98-135.
- INODEP: *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Textos seleccionados por el INODEP, Fondo de Cultura Económica núms. 16-17, Marsiega, Madrid, 5ª ed., 1980.
- London, J.: "Reflections upon the relevance of Paulo Freire for American Adult Education", *Convergence*, vol VI, nº 1, 1973, pp. 415-437.
- Mijarc, K.: "Comment Paulo Freire voulait changer les Brésiliens", *Terre Entière*, nº 34, 1969, pp. 8-38.
- Monclús, A.: *Pedagogía de la contradicción. Paulo Freire: nuevos planteamientos en educación de adultos*, Anthropos, Barcelona, 1988.
- Pantoja Leite, A.L.: "Educação e Conscientização", *Sintese*, Sociedade Brasileira de Educação, vol. II, nº 5, nova fase, oct-dizembro 1975, Río de Janeiro, pp. 53-85.
- Rosiska Darcy de Oliveira, P.D.: "Pedagogía del Oprimido. Opresión de la Pedagogía. El debate pedagógico". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 7-8, 1975, p. 5 y ss.
- Sanders, T.G.: "The Paulo Freire Method: Literacy Training and Conscientization", *American Universities Field Staff Report*, West Coast South America, Series, vol. XV, nº 1. Santiago de Chile, 1968, 18 pp.
- Torres, R.Mª.: *Discurso y práctica en educación popular*. Textos, Quito, 1988.
- Torres, J.: Prólogo a *Pedagogía de la Indignación*, Morata, Madrid, 2001. p. 11 y ss.
- Tyson, B.: "The Freedom Movement and Conscientization", *IDOC International*, North American Edition, nº 19, febrero de 1971, pp. 3-15.
- Weffort, F.C.: "Educação e Política" (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade), en *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1967, pp. 3-26.
- La revista *Diálogos* de Barcelona dedicó varios artículos a Freire en los núms. 11-12 y 15-16.
- La revista *Perspectiva de Diálogo*, núm. 50, diciembre de 1970, está dedicada a la Educación Liberadora, con abundantes referencias bibliográficas a Paulo Freire.
- La revista *Documentación Social* publicó un número extraordinario, el nº 110, sobre Paulo Freire (Madrid, 1988). Posteriormente, fue publicado

como libro: *Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire*, Laboratorio Educativo, Caracas, 1988.

La revista *Temps d'Educació* de Barcelona dedicó varios artículos a Freire en el primer semestre de 1989.

PÁGINAS WEB RECOMENDADAS

Instituto Paulo Freire: <http://www.paulofreire.org>; <http://www.fronesis.org>; <http://www.nlu.nl.edu>; <http://www.uni.edu>; <http://www.irm.pdx.edu>; <http://www.artefact.be>; <http://www.trubeat.com>; <http://www.lesley.edu>; <http://www.freire.de>

En España:

Centro de Investigación Social y Educativa, CREA, de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es/div-fac/div5/serveis/crea/crea1.htm>

Asociación Alforja: <http://www.alforja.or.es>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conocer el contexto socio-político y vital en el que surge la teoría pedagógica de Paulo Freire.
2. Conocer la concepción antropológica, epistemológica y ética que fundamenta la teoría pedagógica freireana.
3. Conocer las principales aportaciones de la teoría pedagógica de Paulo Freire: educación problematizadora-liberadora, educación como praxis de la libertad, educador-educando y educando-educador, características de la relación pedagógica, papel del diálogo, cualidades del buen docente, método de alfabetización de adultos, compromiso político del intelectual...
4. Analizar la significatividad de la pedagogía de la posibilidad/esperanza de Paulo Freire en el contexto de las pedagogías críticas como superación de la "nueva sociología de la educación" de los sesenta y setenta.
5. Valorar la influencia de Paulo Freire en la realidad educativa contemporánea, especialmente en el contexto español (legislación, pensamiento, práctica).
6. Reflexionar sobre la complejidad de los problemas educativos contemporáneos (logro de una educación en y para la democracia real, reivindicación de la profesionalización docente, compromiso social del intelectual...

tual...), estimulando la búsqueda por parte del alumnado de alternativas válidas para la mejora de la situación actual.

7. Interpretar y valorar los supuestos ideológicos de las prácticas educativas en el tiempo y en el espacio, en concreto, de la metodología propuesta por Paulo Freire.
8. Crear y/o profundizar actitudes de compromiso social en defensa de una democracia real basada en valores como la paz, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación y la justicia social.
9. Conocer y dominar diversas fuentes de información acerca de las pedagogías críticas y, en concreto, sobre Paulo Freire y sus seguidores.
10. Realizar una investigación historico-educativa sobre alguno de los tópicos más destacados de la obra freireana (concientización, alfabetización de adultos: teoría y práctica, educación bancaria/educación problematizadora,...

ACTIVIDADES PROPUESTAS

1. Búsqueda de información sobre el contexto socio-político-económico-cultural y sobre la trayectoria de vida de Paulo Freire en pequeños grupos (dos o tres personas) como base para una puesta en común donde se reflexione sobre los factores del contexto que inciden directamente en la teoría pedagógica de Paulo Freire.

Algunas orientaciones:

- a) Incidentes críticos en su vida.
 - b) Régimen político de Brasil y de los países donde trabaja.
 - c) Régimen económico de Brasil y de los países donde trabaja: diferencias entre clases sociales.
 - d) Política educativa de los países donde vive y trabaja.
 - e) Influencias de teorías filosóficas, sociales, lingüísticas, de la comunicación..
 - f) Contactos con figuras intelectuales relevantes.
2. Comenta el siguiente texto extraído de *La educación como práctica de la libertad*, de Paulo Freire:

“Una de las grandes –si no la mayor tragedia del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre

simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida”

¿Qué propuestas aporta Freire para superar esa lacra actual?, ¿crees que tienen vigencia en la actualidad? Argumenta las respuestas.

3. Escribe Fernández Fernández: “Freire pensaba que el fatalismo implícito de las teorías de la reproducción podría y debía ser combatido con una intencionalidad implícita puesta al servicio de la criticidad y de la construcción de personas críticas que podrían y querrían cambiar la sociedad” (Trilla, J. (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Grao, Barcelona, 2001, p. 330). ¿A qué se refiere Freire con *fatalismo de las teorías de la reproducción*?, ¿cómo se pone el educador al servicio de la criticidad, según los planteamientos del brasileño?, ¿qué contexto envuelve la sociedad en que vive Freire para enfatizar los verbos “querer” y “poder” referidos al cambio social?
4. Atendiendo a las principales características que propone Freire para definir el comportamiento de la “conciencia ingenua” y de la “conciencia crítica” que aparecen en su libro *Educación y cambio*, describe qué prácticas educativas pueden ir asociadas a cada una de ellas.
5. Coloquio sobre las cualidades que Freire propone para el educador progresista.
Algunas orientaciones:
 - a) Adecuación a los fines educativos propuestos en la sociedad democrática.
 - b) Posibles cualidades olvidadas por Freire que deberían incluirse dentro del educador progresista.
 - c) Formación del profesorado (inicial y permanente) y su coherencia con el tipo de docente propuesto por Freire.
 - d) Principales problemas del docente en nuestros días.
 - e) Propuesta de soluciones a los problemas del docente.
6. Paulo Freire propone como fin de la educación la *humanización* de todos los hombres y mujeres, ¿qué significa este término para el brasileño?, ¿qué papel juega la educación? Aporta tu opinión personal, argumentándola.

7. Freire ha tenido una gran repercusión en el terreno de la alfabetización de adultos. Busca información sobre su método, los principios en los que se fundamenta, las fases que sigue, y valora su eficacia en función de los objetivos freireanos. Reúne información sobre la alfabetización de adultos en España (entrevistas a educadores de adultos, artículos de revistas, libros, etc.) y compara las semejanzas y diferencias con las propuestas freireanas.
8. Investiga el significado de los términos “concientización”, “círculos de cultura”, “universo temático”, “palabra generadora”, “diálogo pedagógico”, “codificación/decodificación”, “praxis educativa”.
9. Freire insiste en el compromiso político de todo educador y señala: “Es necesario abrir caminos dentro de lo posible, sin falsos idealismos y sin rechazar posibles espacios de lucha pequeños”. Da tu opinión sobre la existencia del dicho compromiso en los docentes españoles, buscando datos que la validen. ¿Crees que dicho compromiso es necesario y que supone un deber ineludible para el educador? Razona tu respuesta.
- 10 Busca canciones, poemas, pinturas... que hablen de la necesidad de comprometerse con la construcción de un mundo más justo. Sirva como ejemplo este poema de Gieconda Belli:

Uno no escoge el país donde nace;
Pero ama el país donde ha nacido.

Uno no escoge el tiempo para venir al mundo:
Pero debe dejar huella de su tiempo.

Nadie puede evadir su responsabilidad.
Nadie puede taparse los ojos, los oídos,
Enmudecer y cortarse las manos.

Todos tenemos un deber de amor que cumplir,
Una historia que nacer
Una meta que alcanzar.

No escogemos el momento para venir al mundo:
Ahora podemos hacer el mundo
En que nacerá y crecerá
La semilla que trajimos con nosotros.

11. Tras la lectura de la introducción que H. A. Giroux escribe en *La naturaleza política de la educación*, de Paulo Freire, indica semejanzas y diferencias entre el pedagogo brasileño y la nueva sociología de la educación y el lenguaje de la crítica.
12. Lectura de algunas noticias recientes sobre los últimos acontecimientos políticos, sociales, económicos, culturales que están teniendo lugar en Brasil, en los que se observe relación con las propuestas freireanas:
Algunas propuestas:
 Relea F.: "Lula promete transformar Brasil y erradicar el hambre", *El País*, n° 9439, 2 de enero de 2003, p. 1.
 Relea F.: "Los "sin tierra" dan una tregua a Lula. De momento.", *El País*, n° 9439, 2 de enero de 2003, p. 5.
 Arias, J.: "Lo primero será acabar con las estructuras corruptas del Estado", entrevista a Mariana Silva, ministra de Medio Ambiente de Brasil, *El País*, n° 9439, 2 de enero de 2003, p. 4.
 Arias, J.: "Lula crea un órgano de la sociedad civil para intervenir en política", *El País*, 8 de febrero de 2003, p. 11.
13. Visionado de la película *Ciudad de Dios* (2002) dirigida por Fernando Meirelles para conocer el contexto en el que se desenvuelve la vida de las clases más desfavorecidas en el Brasil.
 ** *En la película se observa la trayectoria de veinte años en la vida de dos niños que malviven en la Ciudad de Dios, un suburbio de Río de Janeiro.*

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN

Dado que una de las condiciones básicas para lograr el aprendizaje significativo es partir de los conocimientos previos del alumno-a, se hará una evaluación inicial de los que poseen con relación al tema propuesto: ¿conoces la figura de Freire?, ¿lo has estudiado en alguna asignatura?, ¿con qué ámbitos educativos lo relacionas?, ¿qué información manejas acerca de los contextos donde desarrolló su práctica (Brasil, Chile, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Santo Tomé,..)? Dicha evaluación servirá a la hora de saber con qué profundidad debe ser estudiado, en qué aspectos hay que hacer especial hincapié, en definitiva, cuál es el nivel del que se ha de partir para conseguir una comprensión correcta por parte del alumnado del material aportado para trabajar la temática.

Antes de comenzar una exposición sobre los aspectos más representativos de la teoría pedagógica de Paulo Freire, se proporcionará al alumnado material procedente de diversas fuentes de información que le ayuden a conocer su contexto socio-histórico y su trayectoria de vida. Asimismo, se pedirá que éste aporte nuevas fuentes que complementen la información proporcionada por el profesor-a. Se pretende que se parta de este conocimiento del contexto cuando se desarrolle la exposición tal como ha sido expuesta en la lección magistral, teniendo en cuenta no violar el principio de que en todo momento exista un auténtico diálogo entre la profesora y los estudiantes. Se busca que el docente, con su exposición introductoria, “desafíe” a los alumnos y alumnas para que, preguntándose entre ellos y preguntando al profesor-a, participen en la profundización y en el desdoblamiento de la exposición inicial. Así pues, se prevé que la exposición sea cortada frecuentemente por interrupciones de los alumnos pidiendo aclaraciones de algunos apartados o una mayor profundización en los apartados presentados, y por su parte, el docente lanzará preguntas a los alumnos que les inciten a pensar críticamente sobre el contenido de la exposición y a relacionarlo con la realidad educativa de nuestros días. No se pretende “hacer comunicados” sino “comunicar”, tal como resaltaba el propio Freire.

Esta exposición del educador-a puede ser sustituida por la de un alumno-a o grupo de alumnos-as que hayan elegido encargarse como coordinadores de este tema. Ello exigirá que previamente hayan acordado con el profesor-a esta labor de tal forma que ésta habrá supervisado todo el material que se va a presentar y la dinámica de clase que se va a seguir. Con ello, se espera cumplir objetivos importantes en esta asignatura dirigida a futuros maestros-as como el de aprender a dirigir una clase, a exponer claramente las ideas a sus compañeros, superar el temor a hablar en público, etc, y contribuir a experimentar el sentimiento de ser responsables en la construcción del conocimiento que se realiza en el grupo-clase. Se intenta eliminar la idea del profesor como el “sabio” frente a los alumnos, los “ignorantes”, del docente como el “transmisor de verdades” y los discentes los “depósitos de conocimientos ya construidos por el profesor”. Ello, por supuesto, no elimina la figura del docente: sólo le cambia el papel. Una de mis principales preocupaciones es el fomento de una metodología activa que incentive la participación del discente en la construcción del conocimiento y capacitarlo para la construcción de una teoría pedagógica original como base para la práctica educativa personal.

Tras la exposición inicial, se seleccionarán diversas actividades de las señaladas en el epígrafe anterior, consensuando con el alumnado las que resulten más significativas, las que despierten más interés, etc., pudiendo éstas ser complementadas con otras aportaciones de los estudiantes.

Se cuidará en todo momento la creación de un clima distendido, de diálogo, donde se respeten las características expuestas (encuentro, humildad, fe en los seres humanos, confianza en los interlocutores, esperanza).

La evaluación con el fin de comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos se realizará utilizando diferentes instrumentos: a) observación sistemática de la intervención en clase por parte del alumnado, b) comentarios de texto de/sobre Paulo Freire, c) respuestas dadas a las preguntas propuestas en el listado de actividades. Se utilizarán como criterios de evaluación:

1. Conocimientos sobre la temática.
2. Capacidad de relacionar los nuevos conocimientos sobre pedagogías críticas y específicamente sobre la teoría pedagógica de Freire con otros apartados de la asignatura y, en general, con otros conocimientos en materia de educación.
3. Capacidad de reflexión crítica sobre la temática abordada.
4. Manejo de diversas fuentes de información.
5. Originalidad/creatividad en las intervenciones, actividades y respuestas dadas por el alumnado.
6. Buena expresión oral y escrita.